

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

MEMOIRE

PRESENTE

A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

par

MACSUZY HELENA DENIS

EFFET D'UN PROGRAMME DE FORMATION A DISTANCE  
EN GESTION SCOLAIRE  
SUR LA PERFORMANCE AU TRAVAIL DES DIRECTEURS D'ECOLE

JANVIER 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Résumé du rapport de recherche

Le but de cette étude était de vérifier l'impact d'un programme de formation en administration scolaire suivi par les directeurs d'école sur le rendement actuel de leur organisation. Ainsi trois hypothèses statistiques ont été retenues:

- $H_1$  - Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- $H_2$  - Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- $H_3$  - Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Pour vérifier les hypothèses de recherche, un questionnaire à été utilisé pour recueillir la perception de chaque groupe de répondants. Ce questionnaire a été élaboré à partir des principaux indicateurs servant de mesure de la performance des directeurs qui découlent du modèle intégré de la gestion scolaire, modèle qui a servi de fondement théorique et pratique à la formation des directeurs d'école. Un prétest a été réalisé afin d'en valider le contenu et la compréhension. La population se composait de 200 enseignants, 24 directeurs d'école et le supérieur immédiat de ces directeurs.

Un total de 234 questionnaires ont été retournés soit 94.35% de

l'échantillonnage. Les directeurs ont participé à 100% alors que 95% des enseignants ont répondu à l'appel.

Les résultats de cette étude indiquent, selon l'analyse du test «T» que même si les moyennes obtenues par les directeurs diplômés sont plus élevées, il semble ne pas y avoir une différence significative entre la perception des différents groupes de répondants. Ainsi les directeurs ayant suivi le programme de formation en administration scolaire ne se perçoivent pas comme étant significativement compétents en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi. Cette même perception est partagée par leurs enseignants ainsi que leur supérieur immédiat. Les hypothèses ont donc toutes été rejetées.

Suite aux résultats de cette recherche, il est recommandé que d'autres recherches soient réalisées sur la relation entre les programmes de formation en administration de l'éducation des directeurs d'école et leur performance en gestion. Tandis que les résultats de cette étude semblent indiquer que cette relation n'existe pas, il est à reconnaître que d'autres facteurs majeurs tels les conditions liées à l'organisation ou le milieu de travail, peuvent influencer le transfert des acquis.

A travers d'autres recherches, telles que suggérées par l'auteure, dans le domaine de la formation de gestionnaires, on pourra peut-être déterminer si cette relation existe dans d'autres circonstances.

## R E M E R C I E M E N T S

Rediger ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien, les encouragements et l'aide de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier, d'abord mon directeur, le Dr. Paul Laurin, qui m'a assistée tout au long de ma démarche en me stimulant à donner le meilleur de moi-même. Ces remerciements s'adressent aussi à mon co-directeur de recherche, le Dr. Gerald Jomphe.

La coopération entre l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) et les Seychelles a de toute évidence montré sa raison d'être, à travers le résultat produit par une telle recherche.

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans l'aide et l'assistance que m'ont accordées le gouvernement seychellois, et plus spécifiquement le Ministère de l'Education. Ma reconnaissance lui est acquise.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'équipe de l'Unité de Formation à Distance à l'Université du Québec à Trois Rivières pour toute l'aide qu'elle m'a apportée.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux directeurs et directrices des écoles seychelloises de même qu'aux enseignants qui n'ont rien ménagé pour m'apporter généreusement leur assistance.

Je désire aussi remercier mes collègues de la division des écoles pour leur soutien inconditionnel dans les moments difficiles.

Merci enfin, à ma famille, à mes proches qui m'ont insufflé le goût du travail et la confiance. Enfin je tiens à remercier tous ceux qui de près ou de loin ont collaboré à la réalisation de ce projet.

A vous tous je suis profondément reconnaissante.

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX .....	V11
LISTE DES FIGURES .....	X
LISTE DES ANNEXES .....	X1

### CHAPITRE I

NATURE DE L'ETUDE .....	1
1.1. Situation du problème .....	1
1.2. Identification du problème .....	3
1.3. Importance de la recherche .....	6
1.4. Les hypothèses de recherche.....	7
1.5. Limites de la recherche .....	8
1.6. Définitions des termes .....	9
1.7. Organisation de la recherche .....	10

### CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE .....	12
2.1. Le modèle intégré articulant les données de la formation des administrateurs scolaires .....	13
2.2. Incidences du modèle sur les activités du programme de formation des directeurs d'école .....	43

**CHAPITRE III**

<b>METHODOLOGIE .....</b>	<b>66</b>
3.1. La méthode utilisée .....	66
3.2. Le choix de l'instrument .....	67
3.3. Mise au point de l'instrument .....	68
3.4. Prétest .....	70
3.5. Elaboration du questionnaire .....	71
3.6. Echantillonnage .....	72
3.7. Administration du questionnaire .....	72
3.8. La description des données .....	76
3.9. Traitement des données .....	76

**CHAPITRE IV**

<b>PRESENTATION ET DISCUSION DES RESULTATS .....</b>	<b>78</b>
4.1. Présentation des résultats .....	81
4.2. Analyse des résultats .....	130
4.3. Comparaison des résultats avec la théorie ...	133

**CHAPITRE V**

<b>RESUME ET CONCLUSION .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>155</b>

# LISTE DE TABLEAUX

<b>TABLEAU 1.</b>	Distribution en nombre de directeurs d'école selon les principales caractéristiques de l'échantillonnage: sexe, âge, années de scolarité, années d'expériences. ....	74
<b>TABLEAU 2.</b>	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion mesurées.....	81
<b>TABLEAU 2.1</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension prise de décision.....	82
<b>TABLEAU 2.2</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension planification.....	85
<b>TABLEAU 2.3</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension organisation.....	86
<b>TABLEAU 2.4</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension direction.....	87
<b>TABLEAU 2.5</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension supervision.....	88
<b>TABLEAU 2.6</b>	Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension évaluation.....	90
<b>TABLEAU 3.</b>	Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion.....	93
<b>TABLEAU 3.1</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension prise de décision.....	94



<b>TABLEAU 3.2</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension planification.....	96
<b>TABLEAU 3.3</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension organisation.....	98
<b>TABLEAU 3.4</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension direction.....	99
<b>TABLEAU 3.5</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension supervision.....	101
<b>TABLEAU 3.6</b>	Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension évaluation.....	103
<b>TABLEAU 4.</b>	Comparaison des moyennes de la perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion.....	106
<b>TABLEAU 4.1</b>	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension prise de décision.....	108
<b>TABLEAU 4.2</b>	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension planification.....	109
<b>TABLEAU 4.3</b>	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension organisation.....	111

TABLEAU 4.4	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension direction.....	113
TABLEAU 4.5	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension supervision.....	114
TABLEAU 4.6	Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performances au niveau de la dimension evaluation.....	116
TABLEAU 5.	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et de leur supérieur immédiat selon les six dimensions de gestion....	119
TABLEAU 6.	Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et du supérieur immédiat de ces directeurs selon les six dimensions de gestion.....	122
TABLEAU 7.	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et leurs enseignants selon les six dimensions de gestion.....	125
TABLEAU 8.	Comparaison des moyennes de chaque groupe de répondants en relation avec la performance des directeurs diplômés selon les six dimensions de gestion.....	128

# LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	Modèle intégré de la gestion d'une école.....	40
FIGURE 2.	Différence entre la formation comme activité et la formation pour l'impact .....	60
FIGURE 3.	Caractéristiques du modèle de formation à distance utilisé aux Seychelles .....	63
FIGURE 4.	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés selon les six dimensions de gestion. ....	92
FIGURE 5.	Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et des direc- teurs non diplômés selon les six dimensions de gestion. ....	105
FIGURE 6.	Comparaison des moyennes de la perception du supérieur immédiat des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés selon les six dimensions de gestion. ....	118
FIGURE 7.	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et de leur supérieur immédiat selon les six dimensions de gestion. ....	120
FIGURE 8.	Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et du supérieur immédiat de ces directeurs selon les six dimensions de gestion. ....	124
FIGURE 9.	Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et de leurs enseignants selon les six dimensions de gestion.....	127

LISTE DES ANNEXES

<b>ANNEXE 1.</b>	Comparaison des moyennes de la perception de chaque groupe de répondants relativement à la performance des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés. ....	162
<b>ANNEXE 2.</b>	Distribution des moyennes de la perception des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés pour chacune des dimensions de gestion mesurées. ....	169
<b>ANNEXE 3.</b>	Distribution des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés pour chacune des dimensions de gestion mesurées. ....	176
<b>ANNEXE 4.</b>	Distribution des moyennes de la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés pour chacune des dimensions de gestion mesurées. ....	183
<b>ANNEXE 5.</b>	Questionnaire sur la perception des directeurs. ....	190
<b>ANNEXE 6.</b>	Questionnaire sur la perception des enseignants. ....	205
<b>ANNEXE 7.</b>	Questionnaire sur la perception du supérieur immédiat. ....	220
<b>ANNEXE 8.</b>	Lettre aux directeurs .....	235
<b>ANNEXE 9.</b>	Lettre aux enseignants .....	237

## CHAPITRE I

### NATURE DE L'ÉTUDE

#### 1.1 Situation du problème

En 1976 les Seychelles deviennent indépendantes. En 1977 le gouvernement actuel arrive au pouvoir, ce qui représente une nouvelle étape dans la vie des Seychelles où l'éducation est devenue le principal moyen permettant d'accomplir les finalités de la nouvelle société.

L'une des toutes premières activités à laquelle s'est livrée la République des Seychelles consista à une analyse exhaustive de son système national d'éducation qui se concrétisa en 1982 par la publication du plan de la Réforme de l'Éducation.

Conscient, d'une part, que l'actualisation des changements prônés par ce plan dépendait en grande partie de la qualité des gestionnaires scolaires, et d'autre part, de l'incapacité actuelle du système d'éducation seychellois à produire ses

compétences, le Gouvernement, par le biais de son Ministère de l'Éducation, fit appel à l'expertise externe.

C'est ainsi qu'en 1984, le gouvernement seychellois, grâce à la collaboration du Ministère des Affaires Internationales du Québec, put bénéficier de l'assistance d'une personne ressource afin de procéder à une analyse des besoins en matière de gestion de son système scolaire selon les orientations visées par le plan de la Réforme.

L'analyse de ces besoins réalisée à partir du rôle attendu d'un directeur d'école, tel qu'exprimé par les instances du ministère et tel que perçu par les directeurs en exercice, a conduit à une première ébauche d'un programme de formation en administration scolaire, dont l'ensemble des activités suivantes constituent le cadre général de connaissances, d'habiletés et de comportements gestionnaires à faire acquérir. Ces activités étaient:

1. Principes de gestion scolaire
2. Prise de décision en administration scolaire
3. Aspects humains de la gestion scolaire
4. Administration de vie étudiante
5. Administration de l'enseignement
6. Administration du personnel scolaire
7. Administration des relations école-milieu
8. Questions spéciales en administration scolaire

9. Étude de cas en administration scolaire
10. Activités de synthèse

C'est à partir de ce premier canevas du programme que furent élaborées les modalités de faisabilité, lesquelles modalités consistaient à préciser le mode de financement, le nombre de participants, la structure d'organisation, l'approche pédagogique privilégiée ainsi que les divers protocoles d'entente.

Et c'est en 1986 que vingt-trois étudiants s'inscrivirent à ce programme de formation à distance en administration scolaire dispensé par l'U.Q.T.R., financé conjointement par l'Agence Canadienne de Développement International, la République des Seychelles, l'Université du Québec à Trois-Rivières et le Gouvernement du Québec.

## **1.2 Identification du problème**

En décembre 1989, après trois années d'études intenses et soutenues, seize participants ont satisfait aux exigences de l'ensemble des cours et ont reçu leur certificat de premier cycle en administration scolaire.

Onze parmi les seize diplômés occupent présentement un poste de direction.

Depuis sa mise en marche, le programme a fait l'objet d'une évaluation continue par les responsables des cours sur le contenu, la pédagogie, la terminologie utilisée et la démarche adaptée.

Tout au long du programme les efforts conjugués des uns et des autres ont permis aux participants, entre autres, de découvrir bien des aspects sous-jacents de l'administration scolaire, de se familiariser avec les concepts-clés en gestion et d'identifier les éléments de ces concepts transférables à l'école.

Même si une évaluation sommative par les responsables de l'U.Q.T.R., auprès de tous les étudiants à la fin du programme, a permis de démontrer que le programme a atteint ses objectifs, il n'y a eu toutefois aucune évaluation formelle faite par les autorités seychelloises pour diagnostiquer l'impact de ce programme de formation au sein du système scolaire.

Compte tenu des ressources financières et des énergies investies dans un tel programme, il nous apparaît important de vérifier si les participants qui ont suivi le programme ont amélioré leurs connaissances et habiletés, s'ils ont modifié



leurs comportements au travail et aussi s'il y a eu des changements positifs au niveau de l'organisation.

Cette recherche est donc liée à certaines questions de base à savoir:

1. Quel est l'impact de ce programme au sein du système scolaire seychellois quant à l'évaluation du rendement des directeurs d'école qui l'ont réussi?
2. Est-ce qu'il y a une relation significative au niveau du rendement entre les directeurs diplômés et les directeurs non diplômés?
3. Les directeurs diplômés, ont-ils une meilleure évaluation de leur rendement que les non diplômés quand ils sont évalués sur certains comportements administratifs?
4. Est-ce que les directeurs diplômés réalisent mieux leur travail que les directeurs non diplômés?

En somme, cette étude cherche à vérifier l'impact de la formation reçue par un groupe de directeurs sur le rendement actuel de leur organisation.

### 1.3 Importance de la recherche

Il ne fait aucun doute que «l'évaluation des activités de formation s'avère de nos jours une nécessité. Les opérations d'investissements dans la formation et le développement des ressources humaines doivent être évaluées. Qu'il s'agisse de vérifier si les participants ont amélioré leurs connaissances ou habiletés ou s'ils ont modifié leurs comportements au travail, cette opération reste essentielle.» (Larouche, 1989)

Et cette nécessité, comme le disent Gaines Robinson et James C. Robinson (1989) est d'autant plus importante parce qu'elle permet de mesurer l'impact de la formation sur l'organisation.

Cette recherche est donc importante parce que les résultats permettront aux instances responsables de la mise sur pied d'un tel programme de justifier les efforts et de savoir si les montants investis ont apporté les effets escomptés.

De plus et d'une certaine façon, les résultats de cette recherche contribueront à mettre en lumière certains aspects de la formation à distance privilégiée comme stratégie d'enseignement.

#### **1.4 Les hypothèses de recherche**

Essentiellement le but de cette recherche se veut un effort d'analyse de l'impact du programme de formation suivi par les directeurs d'école au sein du système scolaire seychellois.

Cette analyse prend sa source d'informations à partir de la mesure de la perception de la performance des directeurs d'école suite au vécu du programme. Trois hypothèses permettent la vérification de cette analyse perceptuelle.

1. Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.
2. Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.
3. Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

### **1.5 Limites de la recherche**

Cette recherche ne vise pas à évaluer l'impact politique du programme de formation à distance au sein du système scolaire seychellois. Il ne s'agit pas non plus d'évaluer le rendement de l'organisation en terme de résultat.

Elle portera essentiellement sur l'évaluation de l'impact du programme de formation à distance au sein du système scolaire tout en tentant de démontrer s'il y a une différence significative au niveau du rendement du directeur ayant suivi le programme et celui qui ne l'a pas suivi.

Elle ne cherche pas non plus à évaluer les connaissances acquises en matière de gestion mais est centrée plutôt sur l'application de ses connaissances au niveau de l'exécution des tâches.

Les résultats de cette recherche sont limités par les instruments utilisés pour diagnostiquer l'impact du programme de formation à distance sur l'organisation scolaire.

Les résultats obtenus sont établis en fonction de la réalité seychelloise et ne peuvent être inférés à d'autres pays.

## 1.6 Définition des termes

Certains termes sont fréquemment utilisés dans cette recherche. Il importe de définir de façon opérationnelle les plus importants dans le contexte propre à cette étude.

**Formation à distance:** Un certificat de premier cycle diffusé par l'U.Q.T.R. où les participants font de l'auto-apprentissage sur place par l'étude de différents modules.  
(Laurin, 1990)

**Évaluation de rendement:** Un processus de relations humaines par lequel l'évaluateur porte des jugements sur une performance mesurée de l'évalué en vue de contribuer au développement de l'organisation et celui, plus personnel, d'un employé.

**Diplômés:** Les directeurs d'école primaire en exercice qui ont suivi avec succès le programme de «Formation à distance» et qui sont titulaires d'un certificat de premier cycle en administration scolaire délivré par l'U.Q.T.R.

Non diplômés: Les directeurs d'école primaire en exercice qui n'ont pas participé au programme de formation à distance.

### 1.7 Organisation de la recherche

Ce premier chapitre intitulé «Nature de l'étude» présente brièvement la situation du problème tout en faisant ressortir différentes raisons qui ont provoqué l'implantation d'un programme de formation à distance destiné aux directeurs d'école primaire seychellois.

Le deuxième chapitre se veut une analyse de la littérature en vue de décrire le cadre de référence devant servir à définir et à identifier les éléments de la performance et le rendement d'un directeur d'école en terme de compétences, comportements manifestés et attitudes à développer en gestion scolaire.

Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie de la recherche. Il s'agira de présenter l'élaboration de l'ensemble des instruments permettant de mesurer la performance des directeurs d'école diplômés du programme de formation et ceux qui ne le sont pas.

La présentation et l'analyse des résultats feront l'objet du quatrième chapitre. C'est au cours de ce chapitre que seront apportées les réponses aux hypothèses soulevées.

L'étude se terminera par une synthèse globale dans laquelle seront dégagées les constatations faites, et finalement seront présentées les conclusions découlant de cette recherche.

## CHAPITRE II

### Le cadre conceptuel de l'étude

L'efficacité d'une organisation dépend dans une large mesure de ses ressources humaines et le développement des organisations est habituellement utilisé pour améliorer les habilités des gestionnaires de l'organisation à s'adapter aux changements.

Les Seychelles pour leur part ont choisi comme approche du développement organisationnel un programme de «formation à distance» visant à implanter une nouvelle pratique administrative au sein de son organisation scolaire.

A l'intérieur de ce programme a été privilégié un modèle intégré de gestion scolaire servant de fondement théorique et pratique à la formation des directeurs d'école.

Ce modèle qui fait l'objet principal du premier volet du cadre conceptuel de ce présent chapitre sera utilisé comme cadre de référence permettant d'identifier et de définir les principaux indicateurs pouvant servir de mesure de la



performance des directeurs d'écoles.

Dans un second volet les incidences de ce modèle sur le type de formation susceptible d'influencer le changement au sein du personnel scolaire seront discutées.

## 2.1 Le modèle intégré articulant les données de la formation des administrateurs scolaires

Au fil des années soixante plusieurs auteurs ont élaboré des modèles de gestion s'appuyant davantage sur les dimensions psychologiques et sociologiques des organisations; Koontz et O'Donnel (1968); Mackenzie (1969); Lefebvre (1975); Albers (1972); Sisk (1973); Crener et Monteil (1979); mais très peu ont cherché à intégrer l'action du gestionnaire et la réalité de son organisation.

En 1975, Joel de Rosnay à travers «Le Macroscopie vers une vision globale» présente une approche transdisciplinaire qu'il nomme «l'approche systémique».

Il ne faut pas la considérer comme une «science» une «théorie» ou une «discipline» nous dit de Rosnay, mais plutôt comme une nouvelle méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.

Aussi l'approche systémique se distingue des autres approches avec lesquelles elle est souvent confondue. En effet, selon de Rosnay;

- « - L'approche systémique dépasse et englobe l'approche cybernétique (N. Wiener, 1948), qui a pour but principal l'étude des régulations chez les organismes vivants et les machines.
- Elle se distingue de la *Théorie générale des systèmes* (L. von Bertalanffy, 1954), dont le but ultime consiste à décrire et à englober, dans un formalisme mathématique, l'ensemble des systèmes rencontrés dans la nature.
- Elle s'écarte également de l'*analyse de système*. Cette méthode ne représente qu'un des outils de l'approche systémique. Prise isolément, elle conduit à la réduction d'un système en ses composants et en interactions élémentaires.
- Enfin, l'approche systémique n'a rien à voir avec une *approche systématique*, qui consiste à aborder un problème ou à effectuer une série d'actions de manière séquentielle (une chose après l'autre), détaillée, ne laissant rien au hasard et n'oubliant aucun élément.»

Toujours d'après de Rosnay (1975) l'approche systémique débouche sur la transmission de la connaissance, l'action et la création.

Elle vise la transmission de la connaissance, parce que l'approche systémique offre un cadre de référence conceptuel qui aide à organiser les connaissances au fur et à mesure de leur acquisition, renforce leur mémorisation et facilite leur transmission.

Elle oriente l'action, parce que l'approche systémique permet de dégager des règles pour affronter la complexité. Parce qu'elle permet de situer et de hiérarchiser les éléments sur lesquels se fondent les décisions.

Elle débouche enfin sur la création, parce que l'approche systémique catalyse l'imagination, la créativité, l'invention. Elle est le support de la pensée *inventive*, tandis que *l'approche analytique est le support de la pensée connaissante*. Tolérante et pragmatique, la pensée systémique s'ouvre à l'analogie, à la métaphore, au modèle. Jadis exclus de la «méthode scientifique», les voici aujourd'hui réhabilités. Pour l'approche systémique, tout ce qui décroïssonne la connaissance et débloquent l'imagination est bienvenu: elle se veut ouverte, à l'image des systèmes qu'elle étudie.

Compte tenu de cette notion de l'approche systémique,

Jomphe et Laurin (1986, 84) définissent la gestion d'une école comme étant:

«Une démarche rationnelle permettant de coordonner les ressources humaines, physiques, matérielles et financières en vue de réaliser les objectifs de formation de la clientèle scolaire.»

C'est en se basant sur cette définition que les deux auteurs ont développé un modèle systémique de la gestion scolaire. Ce modèle qui représente l'ensemble des fonctions et des tâches assumées par un gestionnaire scolaire s'opérationnalise à travers un processus qui consiste à:

«Planifier, organiser, diriger, superviser et évaluer les diverses activités de l'école de façon à s'assurer que ces activités répondent le plus adéquatement possible aux besoins des différentes clientèles.» (Jomphe et Laurin 1986, 72)

Selon ces deux auteurs, tout développement d'habiletés et d'aptitudes en matière de gestion scolaire doit s'inscrire et être circonscrit à partir des réalités identifiées et définies à l'intérieur de ce modèle qui constitue une vision systémique de la gestion.

Selon ce modèle, la gestion d'une école s'articule à partir

de deux réalités, soit la réalité "milieu scolaire" et la réalité "gestion". La connaissance et la compréhension de la réalité "gestion" appliquées à la réalité "milieu scolaire" constitue, selon les deux auteurs, une façon rationnelle et intégrée de penser la tâche et le rôle des directeurs d'écoles.

Voyons comment se définissent et s'articulent de façon intégrée chacune de ces deux réalités.

**Les éléments reliés à la réalité scolaire:**

Huit composantes ou services représentent la structure des activités de l'école mises à la disposition de la clientèle étudiante afin de s'assurer que l'école puisse atteindre efficacement sa mission. Ces huit composantes sont:

ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE

SERVICE DU PERSONNEL

SERVICES AUX ETUDIANTS

RESSOURCES PHYSIQUES  
ET MATERIELLES

RELATION ECOLE - MILIEU

RESSOURCES - FINANCIERES

RECHERCHE - DEVELOPPEMENT

MARKETING

### Enseignement - Apprentissage

Ce service ou secteur d'activités constitue la pierre d'assise de l'école, c'est-à-dire le pourquoi de l'existence de celle-ci. Il représente l'ensemble des activités assumées par le personnel responsable des divers aspects de la dimension programme, de l'apprentissage de la clientèle ainsi que l'enseignement des activités d'apprentissage, selon les orientations et les objectifs énoncés dans les programmes.

Parmi les préoccupations du personnel de ce service apparaissent la détermination des besoins au niveau des programmes académiques, l'organisation des activités d'apprentissage, la sélection et le développement du matériel didactique etc...

### Service aux étudiants

Cette composante de l'école définit les activités mises à la disposition du secteur enseignement - apprentissage pour assurer toutes les conditions permettant aux étudiants d'atteindre les objectifs de formation. Elle représente l'ensemble des activités mises en place dans l'école visant à faciliter le cheminement para-académique de l'étudiant pendant toute la durée de sa formation. Ce secteur d'activités a trait à l'information scolaire, à l'aide pédagogique et

psychologique, au service social etc...

### **Relation École - milieu**

Cette composante de l'école définit les activités d'échanges et de communication entre l'école et la communauté en vue d'améliorer et de supporter le secteur enseignement - apprentissage.

Ce secteur d'activités représente l'ensemble des préoccupations assumées par le personnel responsable d'entretenir et de développer les liens et de collaborer avec les organismes socio-économiques et culturels, les parents et les institutions qui se trouvent dans le milieu immédiat de l'école.

### **Recherche - développement**

Cette composante de l'école définit les activités de recherche mises à la disposition du secteur enseignement apprentissage.

Elle représente l'ensemble des préoccupations assumées par le personnel responsable des activités de recherche et d'innovation pour expérimenter ou évaluer les divers aspects de

la formation en vue d'améliorer la qualité du rendement des ressources utilisées par l'institution scolaire.

### **Service du personnel**

Cette composante définit les activités d'affectation des ressources humaines pour assurer la meilleure qualité des activités du secteur enseignement - apprentissage.

Ce service représente l'ensemble des activités assumées par le personnel responsable de l'allocation et la répartition des tâches au niveau des différents secteurs d'activités de l'école. Il lui appartient aussi de diriger, former et motiver les personnes impliquées par les différentes activités à l'intérieur de l'institution scolaire.

### **Ressources physiques et matérielles**

Cette composante de l'école définit les activités concernant les divers matériels ainsi que l'environnement interne physique de l'école mis à la disposition du secteur enseignement -apprentissage.

Ce secteur d'activités représente l'ensemble des préoccupations assumées par le personnel responsable de



l'acquisition, la répartition et l'entretien du matériel et de l'aménagement de l'environnement physique de l'école.

### **Ressources financières**

Cette composante de l'école définit les activités concernant le budget affecté à l'école pour assurer la réalisation des activités du service enseignement - apprentissage.

Ce secteur d'activité représente l'ensemble des préoccupations assumées par le personnel responsable de la planification, la répartition et l'utilisation des ressources monétaires allouées à son institution.

### **Marketing**

Cette composante de l'école définit les activités de promotion de la qualité des activités du secteur enseignement apprentissage.

Ce secteur représente l'ensemble des activités assumées par le personnel responsable d'établir les conditions nécessaires dans le but de faire connaître et de renforcer l'image de l'école par rapport à son historique, ses attributs

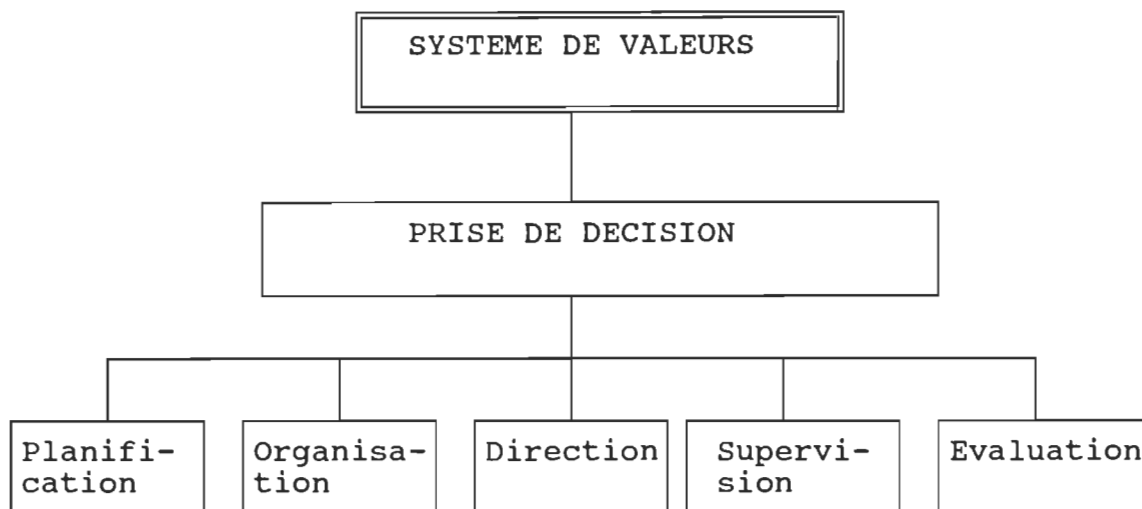
académiques et para-académiques ainsi que les réussites de ses élèves face à la communauté.

En conclusion, identifier ces composantes prouve que les activités de l'école sont multivariées et que la qualité de celles-ci ne constitue pas un fait isolé mais qu'au contraire elle est fonction de la compatibilité et de l'interdépendance des multiples contributions et interventions effectuées par ceux qui oeuvrent dans l'école.

#### Les éléments de la réalité "gestion"

Cette dimension du modèle intégré de la gestion scolaire représente les éléments (*fonctions*) du processus de gestion qui permettent au directeur de l'école d'articuler sa tâche au niveau des huit composantes de son école. Pour gérer une école un directeur doit faire preuve d'une démarche rationnelle lui permettant de coordonner efficacement l'ensemble des services en vue de réaliser les objectifs de formation de la clientèle scolaire.

Sept éléments structurent ou articulent cette démarche rationnelle:



Source: Jomphe, Laurin et al., (1989,36)

Ces fonctions qui constituent le véritable rôle du directeur d'école seront influencées par son système de valeurs qui envahira toutes les décisions qu'il prendra au niveau de chacune de ces fonctions.

Voici brièvement et systématiquement présenté en quoi consiste chacun des éléments de ce processus.

### Le système de valeurs

Selon Laflamme (1981, 51) la gestion «...est avant tout

une activité qui dérive de la conception qu'on se fait des choses, du travail, des hommes et de la société. C'est pourquoi il est impérieux d'approfondir l'arrière plan philosophique des décisions qui se prennent tous les jours.»

D'une manière ou d'une autre, il serait possible d'avancer que le processus de gestion est influencé par la saisie partielle ou totale de la réalité à administrer et de ses rapports avec l'environnement.

D'après les théoriciens de l'organisation, le pouvoir de donner un sens et une signification aux échanges qui se vivent dans un système quelconque émane de l'adhésion totale au système de valeurs que privilégie chacun des intervenants.

A cet égard il serait bon d'affirmer que les valeurs apparaissent comme des idéaux qui influencent toute la vie et peuvent affecter le comportement des uns et des autres vis-à-vis de leur entourage.

Ceci étant dit, le système de valeurs correspond à un mode de penser, à un ensemble de croyances, qui reflètent les attitudes et les comportements de tout directeur d'école. Il est donc important pour celui-ci de faire connaître et d'identifier ses valeurs afin de permettre l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles d'orienter les efforts et énergies de son personnel vers l'atteinte des

objectifs de l'école.

Le système de valeurs est par excellence la source où puise le directeur pour analyser et interpréter les phénomènes qui se présentent et pour agir d'une façon efficace. Il est alors impératif de conclure que le système de valeurs peut favoriser ou entraver la libération de toutes les énergies disponibles à l'atteinte des objectifs de l'institution-école et il peut permettre de bloquer totalement ou partiellement l'utilisation des ressources de l'environnement.

### Le système de décision

Le système de décision inspiré du système de valeurs influence et oriente les cinq grandes fonctions du management. D'une façon plus spécifique les décisions de planification déterminent les objectifs et spécifient quels genres de changements a besoin l'école. Au niveau de la fonction organisation, elles délimitent les procédures et spécifient les moyens pour l'atteinte des buts visés à la suite de décisions de planification. Cependant les décisions reliées à la fonction de direction impliquent la mise en oeuvre du plan d'action et aident par la supervision à contrôler le processus. Enfin les décisions reliées à la fonction évaluation ont pour but de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. Elles peuvent continuer, arrêter, élargir ou même modifier l'activité en cause.

En 1986, White et Bednar en s'appuyant sur Drucker (1966) et Mintzberg (1973) décrivent la prise de décision comme étant un choix que l'on fait parmi plusieurs options. Cette même définition est retenue par Roberts et Hunt (1991, 325) ainsi que Moorhead et Griffin (1992, 481).

Les rôles décisionnels tels que Mintzberg (1984) ou Brassard et Brunet (1985) les ont décrits dans le cas du directeur d'école nous ont fait voir les différentes formes que peut prendre l'exercice de la prise de décision.

Les décisions portent à la fois sur la gestion du changement, la gestion des conflits, la négociation de points de vue parfois opposés, la distribution des ressources, la gestion des ressources humaines et l'organisation de la vie étudiante.

L'absence de décision rend l'école inefficace et un bon directeur doit être capable de prendre les meilleures décisions pour régler les problèmes à l'intérieur de son école. Pour ce faire, il lui est essentiel de connaître la base conceptuelle minimale qui lui permettrait d'analyser et d'évaluer ses décisions en vue d'améliorer sa capacité de décideur.

### La fonction planification

Laflamme (1981, 153) définit la planification comme étant une action de: «rechercher, choisir et préparer ce qu'il y a à réaliser. En termes opérationnels, il s'agit là de sélectionner et dissocier des faits significatifs, ainsi que d'employer des suppositions concernant le futur, pour déterminer et évaluer avant l'action les activités nécessaires, à l'obtention des résultats désirés.»

Pour Bergeron (1986, 184) la planification consiste à rechercher, choisir, préparer et élaborer des plans d'action afin d'obtenir des résultats.

Planifier consiste donc à établir les étapes à suivre pour l'atteinte de ces résultats. Il permet aussi d'indiquer les obstacles à éviter, les embûches possibles, les sources d'ennuis etc....

Griffin (1990, 8) affirme que la description la plus simple de la planification c'est de déterminer les objectifs de l'organisation et d'établir les moyens pour les réaliser.

Comme toute organisation, l'école aussi a sa mission à

accomplir. Le besoin de préciser la mission d'une organisation et de s'entendre sur les buts communs a incité les théoriciens à élaborer ce qu'on appelle aujourd'hui la planification stratégique.

Steiner (1979,122) et Bergeron (1986,312) définissent la planification stratégique comme "un processus par lequel les dirigeants d'entreprise déterminent les objectifs généraux, les politiques et les stratégies qui faciliteront l'acquisition, l'utilisation et l'affectation des ressources afin d'atteindre les dits objectifs."

"La planification à l'école est peut être plus difficile à réaliser en raison des facteurs nombreux et variés qui interviennent. Elle peut être basée sur des situations différentes des autres institutions et donc obéir à une dynamique particulière, mais, essentiellement elle se fait à partir des besoins précisant ainsi sa mission et faisant entrevoir les objectifs à poursuivre". Ethier (1989, 163)

La planification est partout présente dans l'organisation scolaire. Le directeur doit réaliser une planification au niveau de chacune des composantes de son école, et ce plus particulièrement dans les activités reliées au programme éducatif, à la vie étudiante, au personnel, aux ressources financières, aux batisses, aux relations école-milieu.



Jomphe et Laurin (1986, 148) affirment que: «Planifier, c'est décider à l'avance ce qui sera fait, comment, quand et par qui cela sera fait.»

D'une façon générale la planification doit pouvoir répondre aux questions suivantes:

Quoi? Qui? Où? Quand et Comment?

Pour parvenir à une bonne planification le directeur d'école doit maîtriser les différentes étapes que constitue cette fonction.

C'est à travers la planification qu'il va savoir où il va, où il est et quelles mesures correctives sont nécessaires. La planification est donc un outil indispensable à tout directeur d'école.

### La fonction organisation

Selon Laflamme (1981), cette fonction est une concrétisation de la fonction de planification, par une juste répartition fonctionnelle des responsabilités et des tâches entre les membres de l'entreprise.

Gordon, Mondy, Sharplin et Premeaux (1990,207) définissent

la fonction organisation comme étant le processus par lequel les relations formelles entre les personnes et les ressources sont prescrites en vue d'accomplir les objectifs de l'organisation.

Pour Griffin (1990, 10) organiser c'est tout simplement déterminer les méthodes pour l'agencement des activités et des ressources.

Bergeron (1986, 185) quant à lui, avance que par organisation on entend la répartition fonctionnelle et équitable des tâches individuelles et le regroupement des activités selon un agencement planifié.

Conçue ainsi, elle permet au dirigeant de s'assurer qu'il existe des relations harmonieuses entre les individus et les groupes de travail.

L'organisation dans son objectif final consiste donc à:- grouper les hommes, agencer les tâches et les activités et établir les liens organisationnels nécessaires afin de diriger tous les efforts dans une même direction, c'est-à-dire, atteindre les objectifs que l'entreprise s'est fixés.

Au niveau de l'institution scolaire, l'organisation consistera à allouer et répartir les responsabilités entre les divers personnels rattachés à l'école. Elle vise à

l'intégration des huit composantes de l'école en mettant sur pied les structures nécessaires permettant l'atteinte des objectifs fixés par la planification tout en assurant le plein rendement du personnel scolaire.

Ainsi pour pouvoir organiser, un directeur d'école doit être capable de:-

- Analyser les tâches et les grouper en unités de travail logiques.
- Préciser les objectifs pour chaque unité de travail.
- S'assurer que les titulaires de ces postes disposent de l'autorité nécessaire pour remplir leurs responsabilités.
- Préciser les modalités de coordination des unités de travail.

### La fonction direction

D'après Aldag et Stearns (1991,14), la fonction direction sert à motiver, diriger et influencer les activités des subordonnés.

Bergeron (1986) décrit la direction comme étant le processus qui donne au gestionnaire le pouvoir d'influencer positivement les membres d'un groupe de travail et de les

orienter vers les buts que l'entreprise veut atteindre.

En situant la fonction de direction dans le domaine scolaire, Jomphe et Laurin (1986) avancent que cette fonction vise à la réalisation efficace des tâches et, pour ce faire, elle fait appel à la collaboration et à la participation de tous ceux et toutes celles qui oeuvrent au niveau de l'école. D'où, la fonction direction transcende la capacité du gestionnaire de faire travailler son personnel. Elle consiste à encourager et à mettre en place des stratégies efficaces pour amener le personnel à atteindre les objectifs pré-établis. Elle représente l'ensemble des processus humains qui visent à influencer d'une manière positive les ressources humaines composant le personnel de l'école de sorte que ceux-ci offrent leurs concours à la réalisation des objectifs de celle-ci.

En d'autres termes la fonction principale du directeur d'école est de s'assurer que l'ensemble du personnel oeuvrant dans son école puisse donner une formation et un apprentissage qui permettent aux enfants d'atteindre leur développement optimal.

Pour y arriver le directeur, dans sa manière de diriger, doit avoir un style consultatif quant à la façon d'élaborer les objectifs de l'école, d'exercer son leadership, sa motivation, sa communication et ses décisions auprès de ses enseignants. C'est avec la collaboration et la participation de son personnel qu'il va être en mesure de répondre aux intentions

énoncées dans les divers programmes d'enseignement.

### La fonction supervision

Il faut dire déjà que le concept de supervision est particulier au milieu scolaire, car c'est un concept qui revient rarement dans les ouvrages généraux de gestion à l'exception de ceux traitant spécifiquement de la gestion scolaire.

Parfois, comme le dit Hampton (1986), on parle du rôle du superviseur mais seulement dans le contexte d'un poste particulier qui n'existe que dans certaines entreprises.

Les théoriciens, au fil des années, ont eu tendance à intégrer cette fonction dans une autre plus large, du processus administratif: notamment la direction.

Selon Thériault (1983), le désintéressement de la supervision résulte des nombreux conflits de travail durant les quinze dernières années alors qu'on se préoccupait beaucoup plus d'entretenir des confrontations que résoudre des problèmes d'enseignement. On assiste, cependant, depuis tout récemment, à une nouvelle prise de conscience et à la mise en place d'une politique de supervision centrée sur la qualité de

l'enseignement.

Loin d'être considérée comme un moyen de contrôle, la supervision se définit comme un "processus d'aide et de support auprès du personnel de l'école en vue d'améliorer son action"

Cette définition s'appuie sur une étude de Nadeau (1981) menée auprès des auteurs qui se sont attachés à la supervision scolaire.

Jomphe et Royer (1987), intègrent l'analyse de la supervision scolaire, dans le processus de gestion. Les deux auteurs définissent la supervision scolaire comme:-  
«Un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants scolaires dans l'exercice de leur travail.» Jomphe et Royer (1987, 302)

Ici l'accent est mis sur l'aide à donner aux professionnels de l'enseignement.

Tardif (1986, 270) estime que «la supervision pédagogique est le processus visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.»

Cette définition contient deux éléments importants de la supervision: une démarche dynamique, le processus, et un objectif précis, l'amélioration de l'enseignement et

d'apprentissage. Elle permet aussi d'insérer d'autres notions comme l'aide professionnelle (Jomphe et Royer, 1984) la gestion (Eye, Krey, et Netzer 1971), le contrôle et l'évaluation (Squires, Huitt et Segars, 1983) et le changement (Harris 1985).

Parmi tous ces éléments, la relation d'aide et de support caractérise la pierre d'assise sur laquelle s'articule le rôle de superviseur.

Diane Thériault, dans son étude intitulée: «Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge et l'engagement dans et par le processus de supervision scolaire proposé par Jomphe et Royer», écrit que «Le terme aider désigne une intervention en faveur d'une personne dans laquelle l'aidant joint ses efforts à ceux de cette personne. C'est dire que le terme lui même, l'aidant, ne jouant qu'un rôle d'assistance, subordonné à l'action principale dont l'agent demeure toujours l'aidé.» (1987,302).

La personne clé en supervision est sans aucun doute le superviseur lui-même et dans le contexte de cette étude le directeur d'école. Sa compétence à mettre en place et à gérer un programme de supervision efficace détermine son niveau de réussite.

Jomphe et Royer poursuivent en avançant que la supervision

scolaire pourrait être considérée comme une intervention stratégique s'inscrivant dans une relation d'aide et de support à l'individu, dont l'objet d'application serait de conduire à des moyens spécifiques susceptibles d'apporter des renforcements et/ou des changements dans l'application de l'ensemble des fonctions qui composent son rendement en termes d'enseignement et d'apprentissage.

Vue sous cet angle, la supervision cherche à modifier le mode de fonctionnement de l'école. Elle vise au maintien et à l'amélioration du processus en exerçant un leadership sur toutes les dimensions de la gestion de celle-ci. Elle reflète donc les efforts déployés par le directeur d'école pour améliorer les actions des intervenants en milieu scolaire. D'où l'importance pour le directeur de développer des habiletés de supervision qui permettront d'améliorer le rendement de son école et aboutiront à augmenter la qualité de l'éducation dispensée dans son école.

### **La fonction évaluation**

La fonction du contrôle et de l'évaluation est présente à tous les niveaux du processus de gestion et demeure un élément essentiel à une gestion efficace.

Les institutions scolaires, pour leur part reconnaissent



plus que jamais le besoin urgent d'intégrer l'évaluation comme l'une des fonctions administratives d'importance au sein de leur gestion. Elle représente la dimension dynamique et régulatrice du système intégré de gestion.

Selon Bergeron (1986,185), le contrôle permet d'évaluer les progrès réalisés, de les comparer aux objectifs et aux normes ou aux plans établis, et de remédier aux situations qui peuvent compromettre la rétroaction.

Gordon, et al. (1990,303), définissent le contrôle comme un processus qui permet de comparer la performance actuelle aux standards et d'apporter les réajustements nécessaires.

Pour Aldag et Stearns (1991,14) contrôler consiste à recueillir, évaluer et comparer les informations en vue d'apporter les corrections nécessaires aux niveaux des insuffisances et incapacités pour améliorer les activités des membres de l'organisation.

Quant à Jomphe et Laurin (1986), dans le contexte de l'organisation scolaire, l'évaluation constitue un processus continu qui permet d'obtenir les informations nécessaires et utiles en vue d'effectuer des adaptations et réajustements et ce tant au niveau des éléments du système de valeurs et de décisions qu'au niveau des éléments de la planification, de l'organisation, de la supervision et de l'évaluation elle-même

En s'inspirant de toutes ces définitions, il est permis de conclure que l'évaluation permet de vérifier l'atteinte des objectifs, d'identifier les écarts entre la planification projetée et la réalité, d'identifier les stratégies d'intervention pour corriger la situation.

L'évaluation constitue donc l'un des paramètres les plus représentatifs du degré de compétence d'un directeur d'école.

### La dynamique du modèle

Suite à la description de la réalité «gestion» et la réalité «milieu scolaire» qui a été faite précédemment et compte tenu des éléments saillants qui découlent de ces deux réalités, les pages qui suivent serviront à décrire comment s'intègre l'ensemble de ces éléments (les huit composantes de l'école et les sept éléments gestion) selon le modèle proposé.

La figure 1 de la page 40 illustre l'intégration de l'ensemble des éléments identifiés et définis au niveau de chacune des deux dimensions du modèle, soit la dimension école et la dimension gestion.

Les éléments de la dimension école se situent sur l'axe vertical de la figure et les éléments de la dimension gestion

sont représentés sur l'axe horizontal.

Chaque flèche qui unit ou prolonge chacun des éléments de cette figure veut démontrer la dynamique interactive du modèle, en ce sens que tous les éléments de ces deux axes s'influencent mutuellement.

Cette figure permet de visualiser globalement l'ensemble des fonctions et tâches qui sont dévolues au directeur de l'école.

## MODÈLE INTÉGRÉ DE LA GESTION D'UNE ÉCOLE

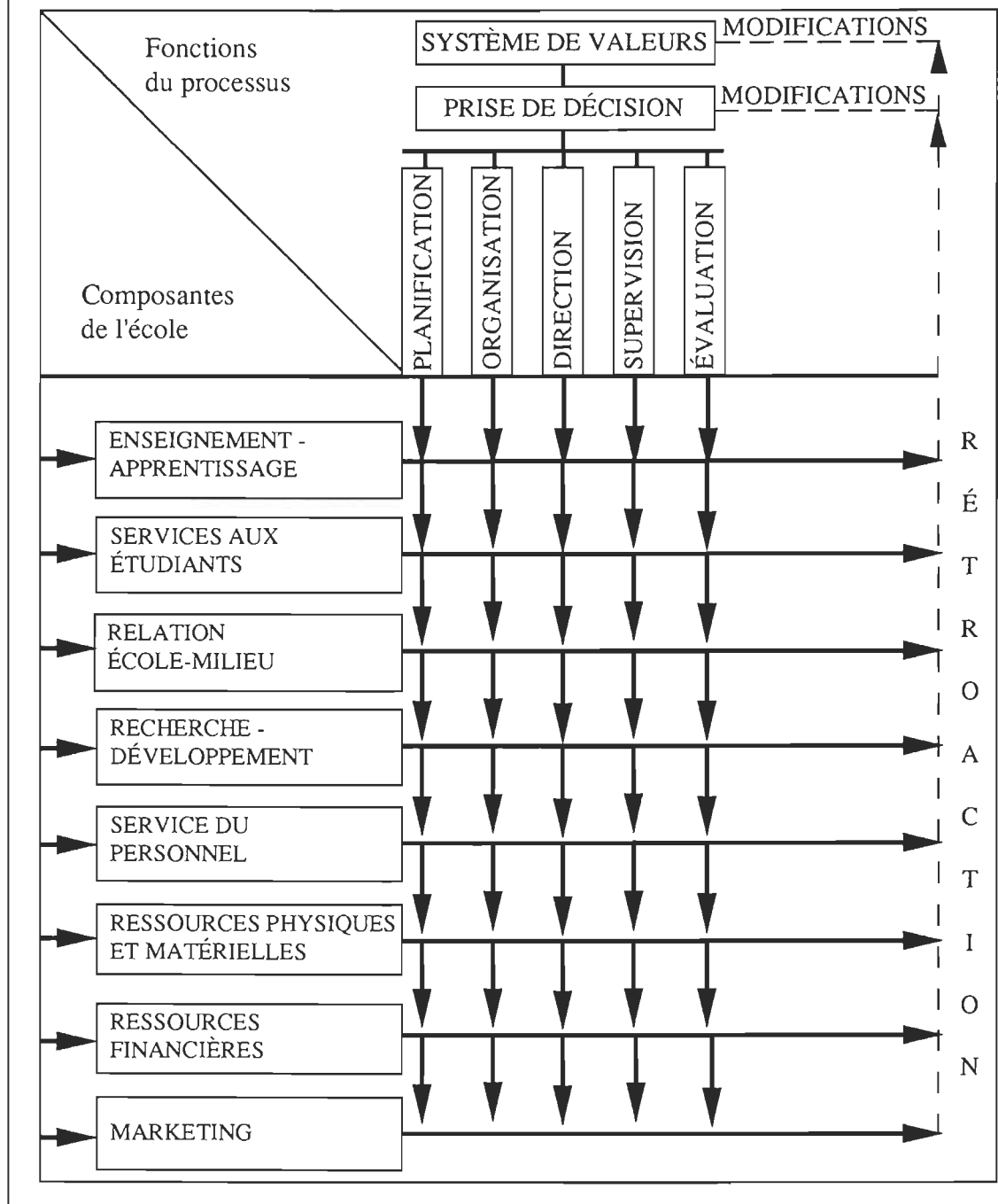


Figure 1: Modèle intégré de gestion scolaire. Source: Jomphe, Laurin (Eds), (1989).  
Développer nos ressources humaines: une réponse seychelloise.

L'axe «processus» constitue en termes clairs l'activité d'un directeur d'école.

Sous l'influence directe de son système de valeurs qui envahit toutes ses décisions, le directeur, par le biais de la planification, doit établir les objectifs désirés et le cheminement pour les atteindre et ceci au niveau de l'enseignement-apprentissage, des services aux étudiants, de la relation école-milieu, des ressources physiques et matérielles, des ressources financières et finalement au niveau du marketing de son école.

Il doit indiquer par l'organisation, qui fait quoi et qui se rapporte à qui; il doit viser par la direction, à ce que l'exécution des divers plans se fasse selon les objectifs fixés; s'assurer par la structure de la supervision à l'amélioration des actions de son personnel et enfin, par l'évaluation chercher les informations nécessaires et pertinentes pour éclairer ses décisions et tout cela au niveau de chacune des composantes de son école.

Ce modèle intégré permet au directeur de rationaliser ses actions plutôt que de les intuitionner. Chacune des composantes d'une école est soumise à l'application de ce processus de gestion. Ainsi un directeur d'école doit être

capable de planifier, organiser, diriger, superviser et évaluer chacune des composantes de son école.

Sachant maintenant ce que fait un directeur d'école et ayant pris conscience du lieu d'application de ses actions, nous allons voir dans le prochain volet les conditions propres à un programme de formation permettant de développer les habiletés et les aptitudes de gestion telles qu'identifiées dans le modèle décrit.

## **2.2 Incidences du modèle sur les activités du programme de formation des directeurs d'écoles.**

Hunt et Roberts (1991) et London (1989) affirment que la formation est probablement le meilleur investissement à court, moyen et long termes tant pour les membres de l'organisation que pour l'organisation elle-même.

André Savoie (1987) remarque que la formation continue prend le relais de l'éducation de base pour compléter, améliorer, ajuster les apprentissages en regard des conditions auxquelles un adulte est confronté. Elle se scinde en trois volets selon le but poursuivi: le perfectionnement, le développement professionnel, la croissance personnelle.

Le monde de l'éducation, en général, s'est transformé depuis plusieurs années. Le système scolaire est devenu une organisation très complexe. Les missions réalisées par le directeur d'école se sont peu à peu élargies et le rôle de celui-ci s'est accru au fur et à mesure de l'augmentation de la participation d'autres partenaires locaux devenue indispensable. Ainsi de la diversification des besoins éducatifs, le directeur d'école est aussi:

- le représentant du ministère de l'éducation et doit faire appliquer la réglementation en vigueur;

- un acteur du changement et du développement. Il lui appartient de nouer des relations avec son environnement proche pour déboucher sur des partenariats avec les parents d'élèves, les responsables de la communauté, les associations, le secteur productif, etc. (UNESCO, 1990)

En plus d'être pédagogue et animateur, le directeur est aussi devenu gestionnaire. Il est donc devenu impératif d'introduire, au niveau même de l'école, des innovations pour tenir compte des mutations rapides qui affectent les sociétés et les tâches nouvelles dévolues à l'école.

Pour ce faire les autorités éducatives ont la responsabilité de pourvoir à la formation et au perfectionnement du personnel scolaire.

C'est à partir des années 1960 et tout au long des années 1970, qu'on a assisté à une explosion d'expériences, d'activités et d'écrits de toutes sortes reliés à la formation de personnel.

Les auteurs ont fait des distinctions sémantiques entre plusieurs expressions: en passant de la formation de base à la formation continue. MONIER (1975) parle de «développement individuel», «développement professionnel» et de «perfectionnement»; tandis que LAROUCHE (1977) utilise plutôt



les expressions «formation spécifique» ou «professionnelle» (perfectionnement ou recyclage) et «développement personnel» ou «éducation». Quant à BARNABE (1981) il retient l'expression développement des ressources humaines en prenant soin de bien préciser que cette notion a l'avantage de couvrir le développement des organisations.

La formation du personnel a ainsi vu progressivement son statut évoluer vers celui d'un véritable investissement que l'organisation devrait réaliser pour lui permettre de faire face au développement technologique et être capable de répondre à ses objectifs stratégiques de développement.

Elle est devenue une partie intégrée du système de gestion des ressources humaines et elle contribue largement au développement de la cohérence et de l'équité de ce système. (Laurin, 1990).

Selon Vatier (1960, 50) "La formation du personnel consiste en l'ensemble des activités qui visent à rendre les individus membres d'une organisation capables d'assumer avec compétence leurs fonctions actuelles ou d'autres fonctions susceptibles de leur être confiées".

Kirkpatrick (1971) définit le perfectionnement comme une «activité d'apprentissage qui facilite l'adaptation du

travailleur à l'évolution du travail». Le perfectionnement constitue, pour cet auteur, une réponse à un besoin de l'organisation. Il sert à faire acquérir des connaissances, habiletés ou attitudes requises par des performances insuffisantes d'employés en place dans l'organisation, par l'accès de l'employé à un nouveau poste ou par la venue des nouvelles techniques de travail.

Quant à Henrich (1976), il estime que le perfectionnement est un processus visant à modifier la performance des travailleurs qui doivent davantage contribuer à l'efficacité de l'organisation.

Tandis que la formation est considérée comme une activité intellectuelle qui conduit à un diplôme scolaire ou universitaire, le perfectionnement quant à lui sert les intérêts des employés concernés; c'est une stratégie constructive qui vise à atteindre les objectifs de l'organisation.

La formation aide les individus à devenir compétents; le perfectionnement leur permet de se développer et leur ouvre de nouvelles perspectives. Il crée des responsables dans l'organisation.

Le but poursuivi habituellement par les activités de formation du personnel est de provoquer chez les employés des

changements durables dans le domaine de leurs connaissances, de leurs habiletés, de leurs attitudes et de leurs comportements. Derrière chacune de ces cibles de changement, se profile la recherche de l'efficacité administrative constituant ainsi la principale raison d'être des activités de formation.

### Les objectifs poursuivis par les activités de formation

Dans une organisation, les individus et l'organisation doivent apprendre et se développer en tant qu'ensemble intégré. Chacun a besoin de partager les objectifs ainsi que la joie de la réussite. Dans le meilleur des cas, les programmes de formation sont des instruments pour communiquer le changement, mettre en oeuvre la stratégie et souder l'organisation. (Laurin, 1990).

Pour que le programme de formation soit efficace il faut que les objectifs soient bien définis.

Montmollin (1972, 58) ne tergiverse pas. Selon lui, «la raison principale de l'inefficacité des actions de formation tient en une phrase: les objectifs ne sont pas définis».

Les objectifs sont importants pour les personnes qui sont responsables de la formation et du perfectionnement des

ressources humaines. Sans objectifs clairs, les politiques de formation et de perfectionnement deviennent plus difficiles à établir et les futures décisions seront prises sous l'effet des pressions ou pour l'atteinte des objectifs à court terme. Dans une telle situation il y aura éparpillement des ressources matérielles, financières et humaines sur des activités de formation et de perfectionnement.

Pour certains auteurs les objectifs à considérer dans le développement des ressources humaines sont de deux niveaux: soit les objectifs de l'organisation et les objectifs de l'individu.

Les objectifs de l'organisation recherchent surtout l'efficacité de l'organisation à travers des activités qui touchent au développement organisationnel. Pour que l'organisation se développe, il faut provoquer à l'intérieur même de celle-ci des situations de changements qui visent entre autres à améliorer le climat organisationnel; augmenter les connaissances et développer les habiletés nécessaires pour l'emploi, favoriser une meilleure image pour l'organisation; bref créer une organisation saine et efficace.

En ce qui concerne les objectifs de l'individu, contrairement aux objectifs de l'organisation, ces derniers s'appuient surtout sur le bien-être et le développement

personnel et professionnel de l'individu.

Les individus et l'organisation doivent se développer en tant qu'ensemble intégré en partageant des objectifs qui assureront le succès de l'organisation. Ces objectifs sont présentés à la page suivante.

OBJECTIFS DE L'ORGANISATION	OBJECTIFS DE L'INDIVIDU
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Améliorer les connaissances et les habiletés nécessaires pour l'emploi, à tous les niveaux de l'organisation.</li> <li>– Améliorer le climat organisationnel.</li> <li>– Aider le plus de personnes à s'approprier les buts de l'organisation.</li> <li>– Favoriser le création d'une meilleure image de l'organisation.</li> <li>– Encourager l'authenticité et la confiance.</li> <li>– Améliorer les relations entre les cadres et les subalternes.</li> <li>– Aider au développement organisationnelle.</li> <li>– Faire acquérir des connaissances.</li> <li>– Générer de l'information utile dans le futur, pour tous les secteurs de l'organisation.</li> <li>– Susciter la motivation, l'amélioration des attitudes, ainsi que d'autres caractéristique que possèdent généralement le personnel et les gestionnaires efficaces.</li> <li>– Encourager la gestion prévisionnelle plutôt que curative.</li> <li>– Aider à l'amélioration de la communication dans l'organisation.</li> <li>– Aider le personnel à s'adapter aux changements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aider l'individu à prendre de meilleures décisions et à résoudre les problèmes plus efficacement.</li> <li>– Encourager le développement personnel et la confiance en soi.</li> <li>– Aider l'individu à composer avec le stress, les tensions, les frustrations et les conflits.</li> <li>– Fournir de l'information pour améliorer la connaissance des facteurs de leadership, les habiletés à communiquer et les attitudes.</li> <li>– Améliorer la satisfaction au travail.</li> <li>– Permettre de progresser vers la réalisation de buts personnels.</li> <li>– Offrir à l'employé des possibilités de croissance personnelles et de maîtrise de son avenir.</li> <li>– Aider à éliminer des peurs associées à des tâches nouvelles.</li> </ul>

La formation du personnel est souvent perçue comme le miracle susceptible de résoudre tous les problèmes auxquels fait face une organisation. Avant de concrétiser en actions un "besoin de formation" qu'on estime avoir identifié, il est recommandé de se questionner par exemple sur l'efficacité prévisible de la formation pour résoudre le ou les problèmes visés ainsi que sur la relation des coûts et bénéfices à consentir.

Il a été mentionné précédemment que pour faire face aux multiples problèmes rencontrés en éducation actuellement, les cadres scolaires doivent être capables d'exercer un leadership efficace dont souvent leur préparation antérieure ne les a pas toujours munis. Certaines précautions sont à prendre dans le développement des cadres, puisque l'objectif devra porter sur l'amélioration de leurs comportements.

Ainsi un programme de perfectionnement ne peut se limiter à une énumération de contenus. Il doit prendre forme dans un environnement dynamique où les habiletés développées doivent être immédiatement utilisables.

Ainsi certaines conditions sont nécessaires pour obtenir un perfectionnement efficace: le transfert de connaissances,

l'approche inductive, des situations reliées à la réalité, la rupture de l'isolement, l'amélioration du processus de perfectionnement. (Laurin, 1990).

### Le transfert de connaissances

L'individu qui participe à des activités de perfectionnement où il est supposé avoir acquis de nouvelles connaissances et habiletés, a besoin de savoir comment elles affectent les autres personnes de même que son organisation.

En ce qui concerne la présente étude il importe de savoir quel transfert il est possible de réaliser par un administrateur à partir de l'acquisition des connaissances ou habiletés vers une utilisation efficace dans l'organisation-école.

Les activités de perfectionnement puisent habituellement leur contenu dans la théorie de l'organisation scolaire, conséquemment il faut prendre des précautions nécessaires pour développer des moyens en vue d'améliorer la pratique administrative issue des activités de perfectionnement.



### **L'approche inductive**

Les administrateurs ne transfèrent pas souvent la théorie dans leurs pratiques quotidiennes. Ils disposent de peu de guides opérationnels qui découlent de cette théorie. Cette dernière repose généralement sur un modèle hypothético-déductif qui a souvent la propriété d'alimenter d'autres modèles théoriques. L'utilisation pratique de ces modèles constitue une pratique peu répandue chez le personnel scolaire.

Aussi cette perception par les administrateurs de l'éducation d'un manque d'utilité pratique du mouvement théorique incite à rechercher d'autres approches pour le perfectionnement des gestionnaires scolaires.

En mettant plus l'accent sur l'approche inductive et l'usage du phénomène qualitatif cela permettrait d'examiner les phénomènes organisationnels avec plus de réalité.

### **Des situations reliées à la réalité**

Les administrateurs du monde scolaire semblent déçus des programmes formels qui n'inscrivent habituellement pas les activités de perfectionnement dans les réalités quotidiennes de leur travail, de même que des contenus qui ne sont pas toujours

utiles à leur travail (Murphy et Hallinger, 1987).

Cette perception est un symptôme assez important qui permet de réfléchir sur les changements à apporter aux contenus et aux méthodes de perfectionnement à offrir aux administrateurs de l'éducation.

Le domaine de l'administration de l'éducation n'est pas caractérisé par l'enregistrement des études de cas vécus par les différents administrateurs et, il ya tout lieu de croire que l'absence d'enregistrement de cas professionnels ait été une sérieuse lacune dans la plupart des domaines reliés à l'éducation. (Silver, 1987, 70).

L'identification d'un ensemble de problèmes issus des réalités quotidiennes de l'éducation, pourrait alimenter le contenu du perfectionnement des administrateurs, de même que les recherches qui doivent se réaliser, afin de mieux comprendre cette réalité.

### **La rupture de l'isolement**

Les administrateurs de l'éducation ont besoin d'exercer des habiletés diverses pour réussir. Ainsi, les programmes de perfectionnement offerts aux administrateurs de l'éducation doivent être présentés par des personnes disposant des

habiletés administratives à partager. Quand il ya des lacunes à ce niveau les habiletés s'acquièrent alors sur le terrain. En réalité, les administrateurs travaillent souvent dans des conditions où ils sont isolés les uns des autres, de sorte qu'ils peuvent difficilement acquérir ces habiletés en l'absence d'un "feed-back" de l'équipe. Il est donc nécessaire de développer au cours d'un programme de perfectionnement des moyens permettant de rompre cet isolement professionnel.

### **L'amélioration du processus de perfectionnement**

Dans le domaine du perfectionnement des administrateurs, des efforts devraient être investis pour développer des stratégies d'enseignement qui, non seulement fourniront aux gestionnaires des connaissances et des habiletés significatives, mais aussi des habiletés qu'ils peuvent appliquer dans leur environnement immédiat. Wood et Thompson (1980, 376-377) élaborent certains principes qui doivent être considérés par des programmes offerts aux administrateurs. Ces principes présentés à la page suivante reflètent certaines conditions nécessaires à la réussite d'un programme de perfectionnement des adultes et celle-ci en relation avec leurs besoins personnels et professionnels; faisant appel à leurs expériences antérieures suscitant ainsi leur motivation et leur implication dans l'apprentissage.

1. Les adultes simplifieront dans l'apprentissage lorsque les objectifs du perfectionnement seront réalistes et importants à leurs yeux, lorsqu'ils seront reliés au travail qu'ils font et immédiatement utiles.
2. Les adultes apprendront, retiendront et utiliseront ce qu'ils perçoivent comme pertinent pour leurs besoins personnels et professionnels.
3. Les adultes ont besoin d'avoir un "feedback" juste de leur progrès vers l'atteinte des objectifs.
4. L'adulte qui apprend, implique son ego; il peut en résulter une image positive ou négative et l'anxiété peut suivre.
5. L'individualisation est appropriée par le fait que les adultes ont une large étendue d'expériences antérieures.
6. Les adultes veulent être à l'origine de leur propre apprentissage et être impliqués dans la choix des objectifs, du contenu, des activités et de l'évaluation.
7. Les adultes résisteront aux situations d'apprentissage si elle sont considérées comme une attaque à leur compétence.
8. Les adultes rejettent les prescriptions émises par les autres, surtout lorsque ce qui est prescrit est considéré comme une attaque à ce qu'ils font habituellement.
9. L'apprentissage des adultes est motivé à la fois par des besoins d'ordre inférieur et d'ordre supérieur.
10. La motivation est produite par l'adulte qui apprend. Tout ce qui se fait doit encourager et créer des conditions qui nourriront ce qui existe.
11. L'apprentissage de l'adulte est intensifié par les comportements et les activités de comportement qui démontrent du respect, de la confiance vis-à-vis de celui qui apprend.
12. Les adultes préfèrent apprendre dans des situations informelles, où les interactions sociales peuvent prendre place parmi eux.
13. Les expériences directes, où celui qui apprend applique ce qui a été appris, sont des ingrédients essentiels pour le perfectionnement.

En résumé, il est à noter que plusieurs auteurs pour ne mentionner que quelques uns: Savoie (1987), Laurin (1990), Murphy et Hallinger (1987), Wood et Thompson (1980) ont démontré que pour obtenir un perfectionnement efficace il est nécessaire de transférer les connaissances acquises lors des sessions de perfectionnement, de vivre une approche inductive, d'analyser des situations reliées à la réalité, de rompre leur isolement administratif, de voir améliorer le processus de perfectionnement.

Mais il reste à savoir quel est l'impact d'un programme de formation (des cadres) sur l'organisation.

### L'impact d'un programme de formation sur l'organisation

Très souvent la formation est conduite comme une simple activité. Les formateurs se rapportent au nombre de participants et au nombre de cours offerts. Le besoin de se départir d'une telle approche basée sur l'activité en favorisant une approche centrée sur l'impact (approche à effet désiré) dans un programme de formation devient de plus en plus nécessaire.

Mais comment obtenir l'impact désiré à partir des programmes de formation. Nous définissons ici la formation

comme des techniques "centrées sur l'apprentissage des aptitudes ou habiletés, des connaissances et des attitudes nécessaires pour accomplir initialement un travail ou une tâche, ou pour améliorer les performances dans le travail ou la tâche en cours. (Naddler and Wiggs, 1986,5)

La formation doit être liée aux besoins d'une organisation, quels qu'ils soient. Les professionnels du développement des ressources humaines ne doivent plus désormais considérer leur rôle comme celui d'élaborer et de livrer des programmes de formation mais ils doivent le percevoir comme celui qui permet d'élever la productivité au sein de l'organisation.

Une dimension aussi élargie nécessite de nouvelles techniques additionnelles telles que: la consultation, l'organisation de l'évaluation des résultats.

Robinson et Robinson (1989) avancent que le transfert de comportements ou de compétences acquises dans un programme de formation au travail devient de plus en plus essentiel, d'où la nécessité de privilégier l'approche de la formation centrée sur l'impact au détriment de l'approche de la formation considérée comme simple activité.

Comme activité, le processus de formation commence soit en

identifiant quelques symptômes soit par une demande formelle de formation. Les professionnels du développement des ressources humaines y réagissent en achetant et en élaborant un programme qu'ils livrent ensuite.

Une telle formation n'est typiquement et souvent évaluée que par les critiques de fin de cours.

Les informations sur la compétence des formateurs sur l'allure de l'atelier, sur l'avis des participants sur le cours pour savoir ce qui était le plus ou moins utile, sont réunies. Ces informations sont utilisées pour modifier la forme du programme.

Toujours selon Robinson et Robinson (1989) une formation pour obtenir un impact doit être vue comme un moyen, plutôt qu'une fin en soi. Dans la formation comme activité, le résultat final est souvent pensé en termes d'augmentation de compétences sur les connaissances, alors que dans la formation pour l'impact, les résultats de l'entreprise se produiront parce que les compétences et les connaissances accrues sont identifiées.





travail.

Tandis que les formateurs doivent fournir un programme de formation bien préparé, dont la présentation doit être faite de façon professionnelle de manière à permettre aux participants d'apprendre ce qui a été prévu dans le cours, de l'autre côté un environnement de travail qui renforce l'utilisation des compétences enseignées dans le programme en rendant responsables les participants pour mettre en pratique ces compétences et en procurant l'aide et support nécessaires doit être aussi présent.

$$\left[ \begin{array}{l} \text{L'expérience de} \\ \text{l'apprentissage} \end{array} \right] \times \left[ \begin{array}{l} \text{L'environnement} \\ \text{de travail} \end{array} \right] = \left[ \begin{array}{l} \text{Efficacité} \\ \text{organisationnelle.} \end{array} \right]$$

Pour s'assurer que les objectifs de l'entreprise peuvent être atteints et que les connaissances acquises peuvent être transférées au travail, une évaluation préalable à la formation doit s'accomplir. Dans la formation pour l'Impact, de tels efforts d'évaluation sont obligatoires et non pas facultatifs.

En éducation comme ailleurs une nouvelle approche de perfectionnement s'est développée surtout en ce qui concerne le perfectionnement des gestionnaires de l'éducation. Le défi pour l'éducation en entreprise est de retirer une expérience

organisationnelle de la formation formelle et perfectionner les employés de telle manière que l'organisation, dans sa totalité, apprendra, grandira, ira dans la même direction.

L'importance de mettre sur pied un programme de formation visant davantage l'amélioration de l'efficacité organisationnelle est donc une préoccupation primordiale pour tous ceux concernés par la formation des gestionnaires. Ainsi les thèmes offerts dans le programme de perfectionnement devraient prendre leurs sources dans les fonctions qu'un gestionnaire doit réaliser et dans les habiletés inhérentes à son travail. C'est pourquoi les responsables doivent s'assurer que la formation dispensée puisse avoir un impact considérable sur le rendement actuel de l'organisation.

La figure 3 qui suit démontre la nouvelle approche du perfectionnement des gestionnaires de l'éducation. Ce modèle s'inspire des réflexions développées au cours des dix dernières années. Il tient compte du fait que le perfectionnement tire sa source du milieu même des administrateurs. Le perfectionnement découle des besoins et intérêts identifiés par les participants eux-mêmes. Les contenus visent à satisfaire davantage les besoins des membres d'un groupe au lieu de s'en tenir aux objectifs préétablis dans un syllabus de cours. (Laurin 1989).



**Figure 3:** Caractéristiques du modèle de formation à distance utilisé aux Seychelles.  
 Voir Laurin et Jomphe (1989, 21)

Il est à remarquer à partir de ce tableau que les activités de perfectionnement découlent directement de l'identification des besoins et des intérêts des administrateurs qui participent aux différents programmes. L'accent sur le contenu du perfectionnement repose toujours sur les besoins des membres d'un groupe. La nouvelle approche prend pour acquis que l'action quotidienne des administrateurs est d'abord influencée par les exigences de la situation et ensuite par la théorie.

Les activités reliées au programme de perfectionnement sont considérées comme des activités qui s'inscrivent dans un processus continu de transfert de connaissances en vue d'améliorer les organisations dirigées par les participants. (Laurin 1990).

Ce transfert doit habituellement trouver sa réponse dans un plan d'amélioration de l'école. La nouvelle approche du perfectionnement devra permettre:

- L'implantation des nouvelles pratiques administratives.
- La modification du comportement.
- Le transfert des connaissances.
- L'amélioration de l'organisation.
- La récompense intrinsèque.

Ce second chapitre avait pour but de présenter une revue de la littérature permettant de définir et d'identifier les éléments qui serviront à mesurer le rendement d'un directeur en terme de compétence, comportements manifestés et attitudes à développer en gestion scolaire.

Afin de réaliser cet objectif la revue de la littérature s'est divisée en deux grandes parties. La première partie a été consacrée à la description du modèle intégré de gestion scolaire à partir duquel fut conçu et élaboré le programme des activités de formation des directeurs d'école Seychellois. La seconde partie se veut une réflexion sur la formation en tant que partie du système de gestion des ressources humaines et son impact sur l'organisation.

Tout en respectant la logique de la démarche proposée dans cette recherche, le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie préconisée pour recueillir les données permettant de vérifier l'impact du programme de formation dispensé aux directeurs d'écoles Seychelloise à travers une mesure de la performance des directeurs qui ont suivi le programme et ceux qui ne l'ont pas suivi.

## **Chapitre III**

### **Méthodologie de l'étude**

Cette recherche a pour but de vérifier l'impact du programme de formation suivi par un groupe de directeurs d'école, sur le rendement actuel de leur organisation, au sein du système scolaire Seychellois.

L'objet de ce chapitre est de présenter la méthodologie utilisée dans cette étude. Seront abordés tour à tour: la méthode utilisée, le choix de l'instrument, sa mise au point, les prétests, l'élaboration du questionnaire, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, la description des données et le traitement des données.

#### **3.1 La méthode utilisée**

Compte tenu des contraintes de temps, de même considérant l'emploi du temps chargé des directeurs et des enseignants en question participant à cette étude, il a été jugé nécessaire de choisir une méthode qui prend en considération la disponibilité des participants.

C'est dans cette optique que la méthode retenue est celle de l'enquête. Cette démarche consiste à recueillir des informations auprès des directeurs concernant leur travail en tant que gestionnaires scolaires; les enseignants de ces directeurs ainsi que leur supérieur immédiat.

Un questionnaire a été élaboré dans le but d'obtenir la perception de chaque groupe de répondants sur la performance des directeurs diplômés et non diplômés.

L'utilisation d'un questionnaire est avantageuse non seulement parce qu'il est facile à administrer mais aussi parce qu'il permet de cerner un spectre très large d'objets et dans l'étude tout ce qui est relié à la performance d'un gestionnaire scolaire.

### **3.2 Le choix de l'instrument**

L'ensemble des instruments de la mesure de la performance des directeurs découle nécessairement des divers aspects conceptuels véhiculés par le modèle théorique présenté antérieurement et qui a servi de base au développement d'habiletés et des comportements propres à la gestion de la réalité «milieu scolaire».

Essentiellement la mesure de la performance d'un directeur

d'école s'inscrit en terme de perception au niveau de sa capacité développée et acquise au regard des six processus distincts mais interreliés qui définissent les fonctions séquentielles de la réalité «gestion scolaire». Ce processus étant: la prise de décision, la planification, l'organisation, la direction, la supervision et l'évaluation.

C'est à travers ce processus qu'ont été vérifié les hyphôthèses de recherche qui sont:

- H<sub>1</sub> Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- H<sub>2</sub> Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- H<sub>3</sub> Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur que ceux qui ne l'ont pas suivi.

### 3.3 Mise au point de l'instrument

L'instrument a été élaboré à partir des principaux



indicateurs servant de mesure de la performance des directeurs qui découlent du modèle intégré de la gestion scolaire.

Les énoncés du questionnaire ont été formulés à partir des six dimensions mentionnées ci-haut. Ce questionnaire a été divisé en deux parties. La première intitulée «Information Générale» cherchait à recueillir des informations sur la formation académique et professionnelle des participants.

La deuxième partie est basée sur un instrument développé par Harold Koontz, Ph. D., Professeur en Management, Graduate School of Management, University of California, Los Angeles. L'instrument a été développé en tant que partie d'un système d'évaluation totale du management, dans lequel l'accent est mis sur l'évaluation du rendement non seulement par les objectifs mesurables mais aussi par et vis-à-vis les standards des fondements du management.

Cet instrument a été élaboré suite à des études exhaustives d'instruments similaires utilisés par the Heigues Aircraft Company, le Kimberly Clark Cooperation, et le St. Regis Paper Company (Koontz, 1971). Ce type d'évaluation identifie les fonctions du management comme étant: la planification, l'organisation, le staffing, la direction et le contrôle, et il traite l'évaluation de la performance en gestion au niveau de chacune de ces dimensions à travers une

série de questions. Ces questions sont élaborées en vue de solliciter une réaction ou évaluation de l'évaluateur (lui-même ou le superviseur) en relation avec la performance du manager au niveau de chaque dimension.

Aussi certains énoncés proposés par Koontz (1971) ont été adaptés et utilisés pour les rendre plus conformes à la réalité scolaire.

Pour répondre aux hypothèses de la présente recherche, l'auteure a formulé ses propres énoncés en relation avec les dimensions en gestion scolaire. L'échelle utilisée permettait de vérifier la fréquence par laquelle le manager en question manifesta les différentes activités ou comportements de gestion.

### **3.4 Prétest**

Une première version de l'instrument a été présentée aux responsables du cours de formation à distance à l'U.Q.T.R. Suite à leurs suggestions et commentaires, certaines améliorations ont été faites au niveau de la compréhension, (tant des énoncés que des modalités), de la présentation et de la phraséologie. Tout ce qui ne semblait pas pertinent aux objectifs de la recherche a été éliminé ou modifié.

Cette version améliorée a été testée ensuite auprès d'une douzaine de personnes composées d'anciens directeurs, de coordonnateurs d'études, d'enseignants, d'administrateurs oeuvrant au sein du Ministère de l'éducation aux Seychelles.

Chacune des questions a alors fait l'objet d'une analyse quant à sa formulation et sa signification.

### **3.5 Elaboration du questionnaire**

Ainsi trois questionnaires ont été préparés: un pour les directeurs, un pour les enseignants et un autre pour le supérieur immédiat. (voir annexes 5, 6 et 7)

Dans chacun de ces questionnaires, qui porte un code d'identification personnelle, il a été demandé à chacun des répondants dans un premier temps, de fournir des renseignements généraux et ensuite de donner sa perception à l'égard des **56** énoncés illustrant une activité en gestion scolaire. Ainsi les enseignants, les directeurs et le supérieur immédiat ont répondu aux deux versions du questionnaire.

### **3.6 Echantillonnage**

Dans le cadre d'un échantillonnage stratifié et au hasard selon la dimension des écoles, deux cents (200) enseignants ont été sélectionnés au hasard pour participer à l'étude.

En ce qui concerne les 24 directeurs d'école on ne peut parler d'échantillon car la totalité de la population cible a été utilisée. Les directeurs d'école représentant la population cible sont les 11 gestionnaires qui ont suivi le cours de formation à distance et les 13 autres parmi lesquels six (6) participent au cours actuellement et sept (7) ne l'ayant pas suivi. La directrice de la Division des écoles a aussi participé à l'enquête à titre de supérieur immédiat.

### **3.7 Administration de questionnaires**

Les questionnaires ont été acheminés aux répondants le jeudi 06 février 1992. Ils étaient accompagnés d'une lettre présentant l'objectif de la recherche et garantissant la confidentialité des informations recueillies, (voir annexe 8 et 9) et d'une enveloppe avec le nom et l'adresse du chercheur.

Le premier questionnaire rempli est rentré le lundi 10 février. A la date limite, 174 questionnaires sont parvenus à

l'auteure de cette recherche. Des contacts téléphoniques ont été faits avec les 26 enseignants qui tardaient à répondre.

Le dernier questionnaire est rentré le 28 février 1992.

Au total, 234 questionnaires ont été retournés dûment remplis soit 94.35% de l'échantillonnage de départ. Parmi ces questionnaires 193 originent des enseignants soit 95% des répondants de ce groupe. Seulement 3 questionnaires incomplets ont été rejetés. Quant aux directeurs, ils ont participé à 100%. Un total de 24 questionnaires, un pour chaque directeur, ont été remplis par le supérieur immédiat.

Tableau 1

Distribution en nombre de directeurs d'école selon les principales caractéristiques de l'échantillonnage: sexe, âge, années de scolarité, années d'expériences.

	<u>DIRECTEURS</u>	<u>ENSEIGNANTS</u>
<u>SEXE</u>		
Féminin	19	169
Masculin	5	24
<u>AGE</u>		
35 ans ou moins	2	81
36 à 50 ans	12	90
51 ans ou plus	5	22
<u>ANNEE DE SCOLARITE</u>		
8 à 9 ans		81
10 à 12 ans	15	57
13 à 15 ans	6	42
15 à 17 ans	3	13
17 ans et plus	-	-

Tableau 1 (suite)

<u>ANNEES D'EXPERIENCES</u>	-	<u>ENSEIGNANTS</u>
Moins d'un an .....		3
1 à 5 ans .....		29
6 à 10 ans .....		17
11 à 15 ans .....		26
16 à 20 ans .....		30
21 à 25 ans .....		37
26 à 30 ans .....		25
31 à 40 ans .....		22
41 et plus .....		4

<u>ANNEES D'EXPERIENCES</u>	-	<u>DIRECTEURS</u>
Moins d'un an .....		3
1 à 3 ans .....		3
4 à 6 ans .....		5
7 à 9 ans .....		2
10 à 12 ans .....		6
13 à 15 ans .....		2
16 à 18 ans .....		1
19 à 21 ans .....		-
22 et plus .....		2

### **3.8 La description des données**

Selon le tableau 1 l'échantillonnage se compose de 24 directeurs d'école qui font l'objet de l'analyse et de 193 enseignants qui donnent leur perception sur la performance du directeur de leur école.

La grande majorité des répondants sont de sexe féminin et travaillent dans les écoles regroupant entre 150 à 1200 élèves.

La plupart des directeurs sont âgés de 36 à 50 ans et ont plus de cinq années d'expériences comme directeurs. Leur scolarité se situe entre 10 à 12 ans pour la majorité.

### **3.9 Traitement des données**

Suite à l'étape de la collecte des informations, il a été question de faire le traitement statistique des données. Pour ce faire, les questionnaires ont été expédiés à l'Université du Québec à Trois Rivières et le traitement statistique des données est parvenu au mois d'Avril.

Cette étape importante vise à vérifier les hypothèses de recherche.



Ce chapitre a présenté brièvement la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Le plan retenu a été destiné à agencer un ensemble d'activités permettant d'obtenir une réponse aux hypothèses soulevées par la problématique.

Au prochain chapitre, les données recueillies seront analysées et décrites sous formes de tableaux et les résultats interprétés en fonction des hypothèses de recherche.

## CHAPITRE 1V

### Présentation et discussion des résultats

Le but de ce chapitre est de présenter et discuter les résultats de cette recherche.

Rapellons que cette étude avait pour objectif de vérifier l'impact d'un programme de formation au sein du système scolaire seychellois. Ainsi trois hypothèses avaient été retenues:

- H1: Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- H2: Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.
- H3: Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performant en gestion par leurs supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Pour vérifier les hypothèses de recherche, six dimensions de gestion ont été utilisées pour mesurer la performance des directeurs. Ces dimensions sont la prise de décision, la planification, l'organisation, la direction, la supervision et l'évaluation.

Pour être en mesure d'analyser et comparer les moyennes des différents groupes de répondants, la distribution des moyennes selon la perception de chaque groupe de répondants en fonction de chaque dimension de gestion est présentée (voir annexe 1.) Le nombre d'énoncés pour chaque dimension varie de six à douze, chacun de ces énoncés étant mesuré à partir d'une échelle graduée de 0 (jamais) à 5 (Presque toujours)

Les données sont analysées suivant l'analyse des moyennes et l'interprétation des résultats. Puisqu'on cherche à savoir s'il y a une différence significative entre la perception de chaque groupe de répondants, le test 'T' a été utilisé. Il permet de comparer les réponses fournies par les représentants de chaque catégorie de répondants.

Un tableau des résultats est d'abord présenté pour l'ensemble des dimensions suivi par un tableau pour chaque dimension mesurée. Ces tableaux sont suivis par une représentation graphique permettant de visualiser globalement la perception des groupes de répondants.

Les tableaux permettent d'analyser à travers les moyennes et le test <T> s'il existe une différence significative entre la perception de chaque groupe de répondants quant à la performance en gestion des directeurs d'école qui ont suivi le cours et ceux qui ne l'ont pas suivi.

Trois volets constituent l'organisation de ce chapitre. En premier lieu les données pour chacune des dimensions sont présentées et analysées en fonction de chacune des trois hypothèses.

Dans un deuxième temps, une comparaison des résultats avec ceux que les conclusions de recherche fournissent sera présentée. Enfin le chapitre se terminera par une discussion sur ces résultats.

#### 4.1 Présentation des résultats

##### H<sub>1</sub>

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Le tableau 2 permet de comparer les moyennes selon les six dimensions de gestion mesurées. Sur l'ensemble des dimensions on constate que c'est la direction qui a reçu la moyenne la plus élevée par les diplômés (4.5250) et les non diplômés (4.4230). Pour la dimension prise de décision les non diplômés obtiennent des résultats un peu plus élevés (4.3850) contre (4.3016). La dimension organisation quant à elle offre des moyennes très rapprochées quant aux perceptions des deux groupes de répondants.

**Tableau 2**

Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion mesurées.

Dimensions	Nombres d'énoncés	Moyenne DD	Moyenne DND	Prob>F'	Prob>[T]
Décision	6	4.3016	4.3850	0.7331	0.6854
Planification	10	4.2480	4.1100	0.1525	0.4065
Organisation	9	4.2233	4.2944	0.3815	0.7921
Direction	10	4.5250	4.4230	0.8335	0.4519
Supervision	12	3.7108	3.7225	0.7600	0.9686
Evaluation	10	3.9620	3.6620	0.2921	0.0616

Echelle 0 a 5

\*Significatif  $\leq 0.05$

DD = Directeurs diplômés

DND = Directeurs non diplômés

En ce qui concerne la dimension supervision, elle présente les résultats les plus faibles de l'ensemble des moyennes obtenues pour l'ensemble des directeurs diplômés (3.7168) et aussi pour les non diplômés (3.7225). Les résultats pour la dimension évaluation sont ceux qui offrent le plus grand écart entre la moyenne des diplômés (3.9620) et la moyenne des non diplômés.

Même si les résultats indiquent pour l'ensemble des dimensions qu'il n'y a pas de différence significative entre la perception des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés quant à leur performance en gestion, trois dimensions sur six affichent des résultats plus élevés chez les directeurs diplômés.

Analysons maintenant les résultats à l'intérieur de chacune des dimensions de gestion mesurées, (tableaux 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 et 2.6).

**Tableau 2.1**

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leur performance au niveau de la dimension prise de décision.

Dimension: Prise de décision				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q12	4.5714	4.0909	1.0000	0.0830
Q13	4.0000	3.7273	0.4904	0.4418
Q14	4.4286	4.3636	0.8292	0.7980
Q15	4.8571	4.6364	0.4951	0.3368
Q16	4.8571	4.5454	0.4427	0.1921
Q17	4.4686	4.3636	0.6341	0.8541

Echelle 0 à 5

\*Significatif  $\leq 0.05$

Directeurs (Oui)=directeurs diplômés

Directeurs (Non)=directeurs non diplômés

Pour la dimension prise de décision qui compte six énoncés (tableau 2.1) il est possible de remarquer que les directeurs qu'ils soient diplômés ou non, cotent en moyenne un résultat très voisin.

Le score le plus haut a été attribué aux énoncés 15 et 16 (4.8571) pour les deux énoncés indiquant que les directeurs en question recherchent l'opinion de leur personnel dans les décisions qui les concernent et se préoccupent de recueillir le plus d'informations possible avant de prendre une décision. Les moyennes pour tous les énoncés varient de 4.000 à 4.8571.

En ce qui concerne les directeurs formés c'est toujours les énoncés 15 et 16 qui s'attribuent la meilleure moyenne (4.6364 et 4.5454) respectivement. Tandis que les moyennes sont au-dessus de 4.000 pour tous les énoncés mesurant la perception des directeurs non formés, l'énoncé 13 affiche une moyenne de 3.7273 chez les directeurs formés. C'est donc dire que ces derniers pensent qu'il faut d'avantage porter une attention particulière dans le choix des solutions d'un problème.

Même si les directeurs qui ne sont pas formés ont répondu d'une façon plus positive pour cette dimension cela n'indique guère qu'il sont plus habiles que les directeurs formés au niveau de la prise de décision. Contrairement aux diplômés on peut se demander si les non diplômés sont familiers avec le processus décisionnel et les différentes techniques permettant

de faciliter la prise de décision? Il est très probable que les diplômés, ayant pris conscience de ce processus, pensent que même s'ils fournissent un grand effort pour améliorer leurs habiletés de prise de décision, ils ne sont pas encore arrivés à la perfection dans ce domaine.

Tous les énoncés mesurant cette dimension obtiennent une perception très positive (4.0) de la part de l'ensemble des directeurs. Seule l'énoncé 13 obtient un score inférieur à 4.000. En effet les directeurs diplômés se sont donné un résultat de 3.7273. Rappelons que cet énoncé demandait aux directeurs s'ils portent une attention toute spéciale dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème.

En ce qui concerne la dimension planification, (tableau 2.2) parmi les dix énoncés permettant de mesurer la perception des répondants, l'énoncé 21 qui traite l'élaboration d'un calendrier relatif à l'atteinte des objectifs de l'école est celui qui a reçu une moyenne de 3.400 pour les non diplômés.

On pourrait avancer que les non diplômés accorderaient moins d'importance au calendrier permettant de contrôler l'atteinte des objectifs que les diplômés. Ces derniers attribuent des scores plus élevés sur l'ensemble des énoncés de cette dimension que les non diplômés. Un seul énoncé semble avoir reçu un résultat relativement plus faible de la part des non diplômés.



Tableau 2.2

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension planification.

Dimension: Planification				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob >[T]
Q18	4.5000	4.2727	0.6235	0.3803
Q19	4.5000	4.3636	0.7686	0.6124
Q20	4.8300	4.6000	0.6288	0.3630
Q21	3.4000	4.0909	0.0077	0.3730
Q22	4.0000	4.1000	0.5796	0.8116
Q23	4.5000	4.3636	0.1629	0.6781
Q24	4.6667	4.3636	0.8842	0.2586
Q25	4.8333	4.7273	0.8080	0.6478
Q26	4.5000	4.1818	0.0485	0.4127
Q27	4.8333	4.7273	0.8080	0.6478

Echelle 0 à 5

Directeurs(Oui)= directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Directeurs(Non)= directeurs non diplômés

En effet les résultats pour l'ensemble des dix énoncés mesurant la dimension planification sont au dessus de 4.000 pour les deux groupes de répondants.

Parmi l'ensemble des énoncés mesurant la dimension organisation (tableau 2.3), il faut retenir que la question 28 cherchant à savoir si la délégation d'autorité dans l'école est faite à partir des résultats attendus de la part du personnel, constitue le seul énoncé qui établit une différence significative entre les deux groupes de répondants.

Tableau 2.3

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension organisation.

Dimension: Organisation				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q28	4.8531	4.3636	0.4951	0.0417*
Q29	4.5714	4.7273	0.1402	0.6027
Q30	3.2857	2.9091	0.1110	0.6600
Q31	4.6667	4.4545	1.0000	0.4343
Q32	4.7143	4.6363	0.9788	0.7506
Q33	3.8571	3.7273	0.9526	0.8327
Q34	4.8333	4.7273	0.8080	0.6478
Q35	4.8571	4.7273	0.6252	0.5463
Q36	4.8333	4.0909	0.0260	0.0885

Echelle 0 à 5

Directeurs (Oui)= directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Directeurs (Non)= directeurs non diplômés

De plus, la cote la plus faible pour cette dimension a été attribuée à l'énoncé 30, soit 3.2857 par les non diplômés et 2.9091 par les diplômés. C'est donc dire que la description des tâches, la délégation d'autorité ainsi que les objectifs de l'école ne sont pas toujours formalisés par écrit que ce soit dans les écoles dirigées par les diplômés ou par les non diplômés.

La dimension direction (tableau 2.4) affiche des résultats un peu différent des autres dimensions. Ici cinq énoncés ont reçu une moyenne plus élevée par les diplômés. L'énoncé 39 avec une moyenne de 4.9091 contre 4.5000 pour non diplômés indique que les règlements mis en place dans l'école sont clairs et

acceptés par le personnel.

**Tableau 2.4**

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension direction.

Dimension: Direction				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q37	4.0000	4.0000	0.9302	1.0000
Q38	4.3333	4.1818	0.7702	0.6116
Q39	4.5000	4.9091	0.0066	0.2934
Q40	4.7143	4.5454	0.9067	0.5030
Q41	4.5000	4.6363	0.7686	0.6124
Q42	4.7143	4.4545	0.7527	0.4627
Q43	4.2857	4.5454	0.7527	0.4627
Q44	4.8571	4.8182	0.9067	0.8408
Q45	4.4686	4.5454	0.2414	0.7082
Q46	4.4286	4.7000	0.1826	0.3903

Echelle 0 à 5

Directeurs (Oui) = directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Directeurs (Non) = directeurs non diplômés

Chez les non diplômés c'est l'énoncé 44, traitant de l'accès accordé au personnel de l'école par la direction pour discuter de leurs problèmes qui a eu le meilleur score.

Enfin la moyenne la plus faible, 4.000, a été attribuée à l'énoncé 37 ( la motivation du personnel), par les deux groupes de répondants.

Rappelons que sur l'ensemble des dimensions, c'est la direction qui a reçu la moyenne la plus élevée par les diplômés et les non diplômés.

Tableau 2.5

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension supervision.

Dimension :Supervision				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q47	4.2857	3.9091	0.3299	0.2337
Q48	4.1429	3.4545	0.0197	0.1969
Q49	4.2857	3.4545	0.0354	0.1029
Q50	4.2857	3.4545	0.2881	0.5813
Q51	2.3333	1.9000	0.4032	0.6365
Q52	4.1429	4.0000	0.4019	0.7113
Q53	4.0000	4.2727	0.0056	0.6079
Q54	3.2857	2.9000	0.1715	0.6223
Q55	4.7143	4.9091	0.1718	0.3075
Q56	4.0000	4.1818	0.0499	0.5989
Q57	3.2857	3.6000	0.0674	0.5440
Q58	4.2857	4.2000	0.8885	0.8545

Echelle 0 à 5

Directeurs(Oui) = directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Directeurs(Non) = directeurs non diplômés

La dimension supervision (tableau 2.5) obtient les résultats les plus faibles de l'ensemble des moyennes obtenues pour les directeurs diplômés et les directeurs non diplômés.

C'est l'énoncé 55 (les directeurs supportent les actions de leurs enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école), qui a obtenu la meilleure moyenne de (4.9091) et ceci par les directeurs diplômés. C'est aussi le cas pour la moyenne la plus faible 1.900 pour l'énoncé 51, traitant de la reconnaissance de l'accomplissement des enseignants sous forme

de mémos personnels.

Ce même énoncé a reçu une moyenne de 2.333 par les non diplômés. C'est donc dire qu'un tel signe de reconnaissance est presque inexistant dans les écoles seychelloises.

La dimension évaluation (tableau 2.6) comme on a constaté sur l'ensemble des dimensions mesurées, est celle qui offre le plus grand écart entre la moyenne des diplômés et des non diplômés.

La moyenne la plus élevée a été attribuée à l'énoncé 64 par les directeurs diplômés, 4.7000 contre 4.333 pour les non diplômés. Cet énoncé indique que les directeurs agissent conformément aux plans établis selon les demandes de l'environnement. L'énoncé 60 affiche la moyenne la plus faible (3.333) pour les non diplômés contre 3.7500 pour les diplômés. Ainsi les non diplômés, avec un score qui est au dessous de la moyenne, ne développent pas suffisamment des moyens de contrôle qui identifient les points majeurs d'exception. Aussi pour cette dimension les résultats les plus élevés ont été obtenus par les directeurs diplômés avec une moyenne supérieure au non diplômés pour huit énoncés sur dix.

Tableau 2.6

Perception des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension evaluation.

Dimension: Evaluation				
	Moyenne Directeurs (Non)	Moyenne Directeurs (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q59	3.7143	3.7000	0.4428	0.9625
Q60	3.3333	3.7500	0.7024	0.3268
Q61	3.5000	3.6000	0.2242	0.8212
Q62	3.8571	4.2222	0.8171	0.4150
Q63	4.0000	4.6000	0.1450	0.1077
Q64	4.3333	4.7000	0.5831	0.3464
Q65	3.5714	3.8000	0.0919	0.4480
Q66	4.0000	4.2000	0.1450	0.6472
Q67	4.1429	3.7000	0.2078	0.3097
Q68	4.1429	4.2727	0.3399	0.7255

Echelle 0 à 5

Directeurs (Oui) =directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

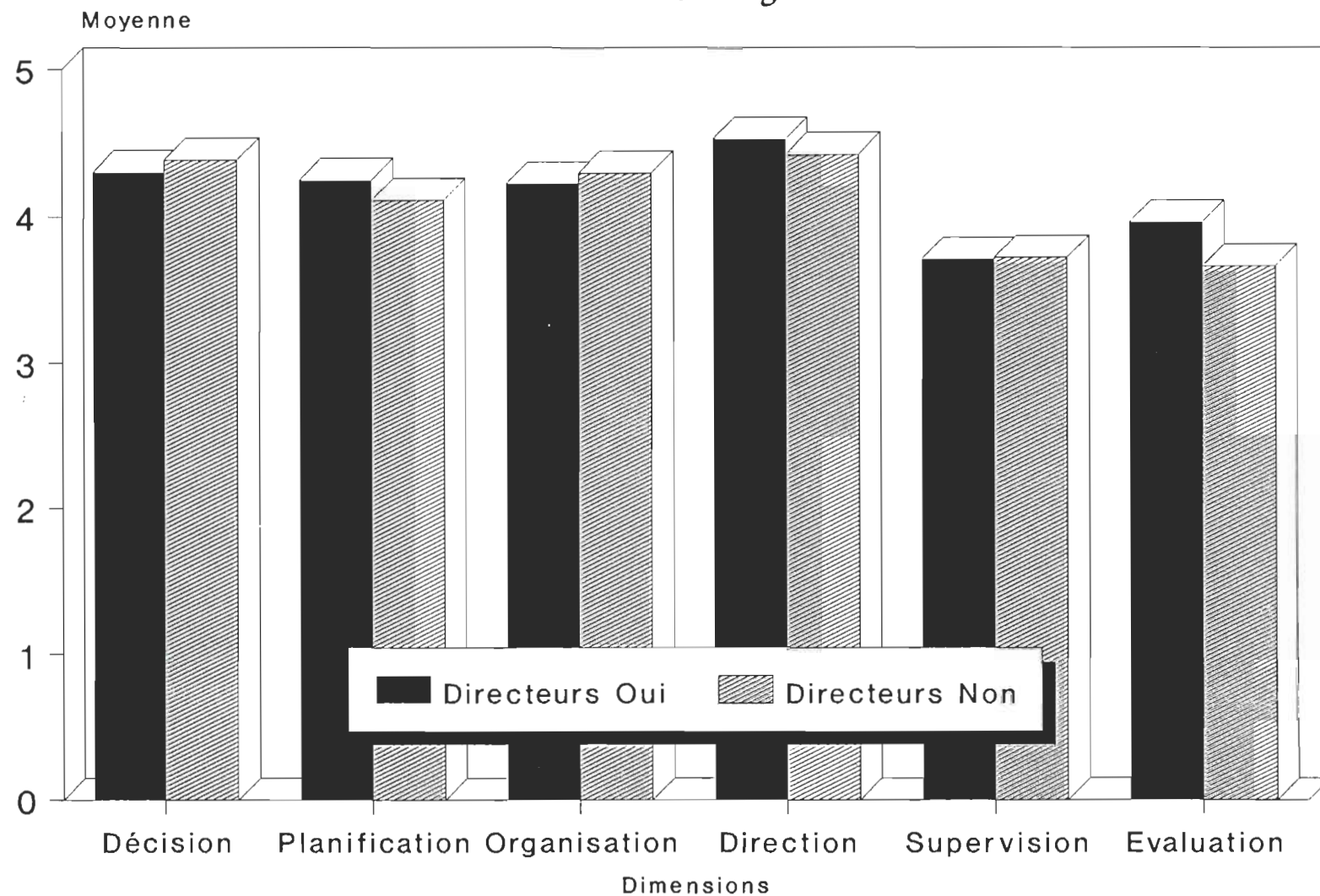
Directeurs (Non) =directeurs non diplômés

Dans l'ensemble des dimensions analysées, il est possible de constater que les moyennes sur l'ensemble des dimensions sont très près entre les diplômés et les non diplômés. De plus il ne semble y avoir qu'un seul énoncé sur l'ensemble de ceux présentés aux répondants qui obtient une différence significative. Il y a cependant des moyennes qui sont plus élevées chez certaines dimensions. Afin de permettre une meilleure visualisation de ces résultats, une représentation graphique (voir annexe 2) permet de comparer les moyennes des deux groupes de répondants. La figure 4 permet de comparer globalement les moyennes selon les six dimensions de gestion mesurées. Suite à cette analyse il semble possible de rejeter

en très grande partie l'hypothèse:les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Figure 4

*Distribution des moyennes de la perception des directeurs  
diplômés et des directeurs non-diplômés selon les six  
dimensions de gestion*





H<sub>2</sub>.

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Le tableau 3 présente les résultats permettant de vérifier cette hypothèse.

Tableau 3

Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion.

Dimensions	Nombres d'énoncés	Moyenne EDD	Moyenne EDND	Prob>F'	Prob>[T]
Décision	6	3.6130	3.8030	0.0000	0.0568
Planification	10	3.8669	3.9098	0.0831	0.6282
Organisation	9	3.8643	3.9314	0.3012	0.4950
Direction	10	3.8178	3.9376	0.0039	0.1705
Supervision	12	3.1350	2.9867	0.6735	0.2200
Evaluation	10	3.6069	3.5626	0.7911	0.6266

Echelle 0 a 5

EDD = Enseignants des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$

EDND = Enseignants des directeurs non diplômés.

Pour l'ensemble des dimensions mesurant la perception des enseignants des directeurs diplômés et celle des enseignants des directeurs non diplômés, (tableau 3) on constate que la supervision est toujours la dimension à laquelle un score moins élevé a été attribué; encore moins par les enseignants que par les directeurs eux mêmes que ce soit pour les diplômés ou les

non diplômés.

Pour les autres dimensions les moyennes tournent autour de 3.8 et 3.9 pour les deux groupes de répondants. On peut donc avancer qu'il n'y a pas de différence significative dans leurs perceptions.

Pour une analyse plus approfondie des résultats, les tableaux 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 et 3.6 permettent de comparer la perception de ces deux groupes de répondants à l'intérieur de chacune des dimensions mesurées. Une représentation graphique des résultats se trouve à l'annexe 3.

Tableau 3.1

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension prise de décision.

Dimension: Prise de décision				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q12	3.4458	3.7222	0.0878	0.1479
Q13	3.5128	3.5961	0.9589	0.6287
Q14	3.6538	3.7059	0.7772	0.7742
Q15	4.0000	3.9828	1.0000	0.9294
Q16	3.8250	3.9107	0.5302	0.6612
Q17	3.5500	3.7069	0.7390	0.4497

Echelle 0 a 5

Enseignants(Oui)=Enseignants des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non)=Enseignants des directeurs non diplômés.

Quand on compare la perception des enseignants des directeurs diplômés et des enseignants des directeurs non diplômés pour la dimension prise de décision, (tableau 3.1) il

est possible de constater que les moyennes des deux groupes de répondants varient entre 3.5 à 3.9 pour la majorité des énoncés.

Un seul énoncé affiche une moyenne de 4.000 chez les enseignants des directeurs diplômés contre 3.9828 chez les enseignants des directeurs non diplômés. C'est l'énoncé 15 indiquant que les directeurs recherchent l'opinion de leur personnel dans des décisions qui les concernent.

Les enseignants oeuvrant dans les deux groupes d'écoles respectives semblent être satisfaits de la consultation faite à ce niveau. La moyenne la plus faible a été attribuée à la question 13 (3.5128) et (3.5961) indiquant que pour les deux groupes de répondants il y a une faiblesse au niveau de l'attention spéciale accordée dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème. Il est à noter que c'est le même énoncé qui a obtenu la cote la plus faible chez les directeurs.

En ce qui concerne la dimension planification toujours mesurant la perception des enseignants, (tableau 3.2) deux énoncés affichent une moyenne supérieure à 4.000.

L'énoncé 20 garantissant que les objectifs de l'école soient compris du personnel et l'énoncé 27 indiquant que les objectifs fixés répondent aux besoins de l'école. Ainsi pour

ces deux énoncés les enseignants semblent être satisfaits de la situation.

Tableau 3.2

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension planification.

Dimension: Planification				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q18	3.9250	3.8889	0.7938	0.8384
Q19	3.7831	3.7895	0.6262	0.9757
Q20	4.0241	4.1379	0.6463	0.5214
Q21	3.8375	3.4444	0.0705	0.0625
Q22	3.8916	4.0182	0.8456	0.5147
Q23	3.6951	3.8246	0.5010	0.5371
Q24	3.9512	3.8727	0.2880	0.6797
Q25	3.9634	4.0000	0.4362	0.8418
Q26	3.8765	3.9259	0.5305	0.7786
Q27	4.0610	4.1579	0.6369	0.5874

Echelle 0 à 5

Enseignants(Oui)= Enseignants des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non)= Enseignants des directeurs non diplômés

Pour les enseignants des directeurs diplômés, le score le plus faible a été attribué à l'énoncé 23 (3.6951). L'énoncé cherchait à savoir dans quelle mesure les objectifs de l'école sont fixés pour permettre aux enseignants de les traduire facilement en objectifs au niveau de leurs propres classes. Ces derniers oeuvrant dans les écoles dirigées par un directeur diplômé semblent rencontrer certains problèmes dans ce domaine.

Les enseignants des directeurs non diplômés quant à eux, pensent que peu d'importance est accordée à la fixation des objectifs portant sur l'amélioration des rendements académiques. (énoncé 19).

Pour l'ensemble des énoncés mesurant cette dimension les moyennes des deux groupes de répondants semblent être relativement proches.

Les résultats pour la dimension organisation (tableau 3.3) sont plus ou moins semblables aux résultats de la dimension planification. La meilleure moyenne a été attribuée à l'énoncé 35 (4.2317) pour les enseignants des directeurs diplômés et (4.3103) pour les enseignants des directeurs non diplômés. Il est donc permis de conclure que chaque membre du personnel connaît bien ce qu'il a à faire dans l'école.

Quatre autres énoncés ont reçu une moyenne supérieure à 4.000. Ce sont les énoncés 32, 34, 35 et 36. On peut donc avancer que les deux groupes d'enseignants pensent que des mécanismes adéquats de contrôle sont mis en place dans la délégation des responsabilités; les rôles dévolus sont clairement et équitablement partagés et qu'ils comprennent bien la nature des relations existant entre les divers postes de travail.

Tableau 3.3

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension organisation.

Dimension: Organisation				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q28	3.7531	3.9298	0.8364	0.3063
Q29	3.9875	3.9444	0.7993	0.8071
Q30	3.1500	3.0926	0.2020	0.8222
Q31	3.9012	3.8364	0.2127	0.7456
Q32	4.1000	4.2982	0.1005	0.2255
Q33	3.4805	3.3684	0.0249	0.5800
Q34	4.2073	4.2281	0.7944	0.9009
Q35	4.2317	4.3103	0.5906	0.6532
Q36	4.1418	4.1930	0.2095	0.7839

Echelle 0 à 5

Enseignants(Oui)= Enseignants des  
directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non)= Enseignants des  
directeurs non diplômés

Or, en ce qui concerne la formalisation par écrit de la description des tâches, la délégation d'autorité ainsi que les objectifs de l'école (énoncé 30), la perception des enseignants est relativement faible. Les enseignants des directeurs diplômés attribuent un score de 3.1500 suivi par 3.0926 pour les enseignants des directeurs non diplômés. C'est donc dire que les directeurs doivent réfléchir davantage sur cet aspect de la dimension s'ils veulent que le personnel de l'école exécute facilement les tâches et participent pleinement dans la réalisation des objectifs de l'école. Il est intéressant de noter que c'est le même énoncé qui a reçu la cote la plus faible par les directeurs eux mêmes.

On peut constater que sur l'ensemble des énoncés les moyennes pour cette dimension sont très rapprochées quant aux perceptions des enseignants des directeurs diplômés et ceux des enseignants des directeurs non diplômés.

Tableau 3.4

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension direction.

Dimension: Direction				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q37	3.5000	3.5818	0.9758	0.6525
Q38	3.7250	3.6111	1.1000	0.5408
Q39	4.1852	4.3636	0.9103	0.2018
Q40	4.0244	4.0000	0.0324	0.8903
Q41	3.8250	3.9464	0.0079	0.5252
Q42	3.6750	3.6842	0.6344	0.9671
Q43	3.6049	3.3684	0.8435	0.2713
Q44	4.2169	4.3276	0.0731	0.5757
Q45	3.9146	3.9273	0.9137	0.9456
Q46	3.9877	4.2105	0.0838	0.1730

Echelle 0 à 5

Enseignants(Oui) = Enseignants des  
directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non) = Enseignants des  
directeurs non diplômés

Pour la dimension direction (tableau 3.4) les résultats varient de 3.5000 à 4.2169 pour les enseignants des directeurs diplômés et de 3.3276 à 4.3636 pour les enseignants des directeurs non diplômés. Ces derniers attribuent la meilleure moyenne à l'énoncé 39 indiquant que les règlements mis en place sont clairs et acceptés par le personnel de l'école. Ce même

énoncé reçoit un score de 4.1852 par les enseignants des directeurs diplômés qui attribuent à leur tour la meilleure moyenne à l'énoncé 44. Ainsi, chez ces derniers, il y a un haut degré de satisfaction dans les rencontres accordées au personnel pour discuter de leurs problèmes. Les enseignants des directeurs non formés partagent aussi cette satisfaction avec un score de 4.3276.

La moyenne la plus faible pour cette dimension a été attribuée à l'énoncé 37 (3.5000) par les enseignants des directeurs diplômés. Ces derniers perçoivent que leurs directeurs ne comprennent pas parfois ce qui les motive à travailler et n'arrivent pas souvent à créer un environnement de travail propre à les satisfaire. Cette perception est aussi partagée par les enseignants des directeurs non diplômés avec une moyenne de 3.5818. Aussi, pour ces derniers, c'est l'énoncé 43, «Dans quel mesure votre directeur compte sur son personnel pour apporter des changements ou exprimer leurs avis sur différents sujets qui les concernent?», qui reçoit la cote la plus faible (3.3684). La moyenne des enseignants des directeurs diplômés pour cet énoncé est un peu plus élevée (3.6049). Dans l'ensemble, comme pour les deux autres dimensions, les moyennes des deux groupes des répondants sont très rapprochées.

Comme dans la vérification de la première hypothèse, la dimension supervision (tableau 3.5) est celle qui affiche les résultats les plus faibles de l'ensemble des moyennes obtenues.



Tableau 3.5

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension supervision.

Dimension :Supervision				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q47	3.1807	3.0175	0.2693	0.4650
Q48	3.1928	2.9298	0.0526	0.2568
Q49	2.9759	2.8929	0.3862	0.7276
Q50	2.8148	3.1818	0.6951	0.1987
Q51	2.3947	1.9000	0.9025	0.1303
Q52	3.1728	2.9811	0.2488	0.4596
Q53	3.0123	2.9444	0.7261	0.7917
Q54	2.8049	2.4706	0.5763	0.2033
Q55	4.2346	4.0702	0.6676	0.4300
Q56	3.5366	3.3773	0.4762	0.4590
Q57	2.8101	2.5400	0.4314	0.3060
Q58	3.2099	2.8868	0.0263	0.2273

Echelle 0 à 5

Enseignants(Oui) = Enseignants des directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non) = Enseignants des directeurs non diplômés

C'est toujours l'énoncé 55, comme dans la cas des directeurs diplômés, cherchant à savoir si les directeurs supportent les actions des enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école, qui s'attribue la meilleure moyenne 4.2346 par les enseignants des directeurs diplômés et 4.0702 par les enseignants des directeurs non diplômés. Cet énoncé est aussi le seul mesurant cette dimension qui a reçu une cote supérieure à 4.000. La moyenne la plus faible a été attribuée à

l'énoncé 51 (1.9000) et ceci par les enseignants des directeurs non diplômés. La constatation faite dans la vérification de l'hypothèse 1 pour cet énoncé se confirme ici dans la perception des enseignants indiquant que la connaissance pour l'accomplissement des enseignants sous forme de mémos est presque inexistante. Même si la moyenne des enseignants des directeurs diplômés est un peu plus élevée (2.3947), une faiblesse remarquable existe dans ce domaine.

La dimension évaluation (tableau 3.6) offre des moyennes très rapprochées quant aux perceptions des enseignants des directeurs formés et ceux des enseignants des directeurs non formés. Deux énoncés seulement sur dix ont une moyenne supérieure à 4.000. L'énoncé 66 cherchant à savoir si les directeurs développent et utilisent des méthodes globales de contrôle de la performance au niveau de l'école, a reçu une moyenne de 4.7143 chez les enseignants des directeurs formés contre 3.6792 chez les enseignants des directeurs non formés. On constate ici une différence assez remarquable dans la perception de ces deux groupes de répondants.

La moyenne la plus faible a été attribuée à l'énoncé 67 par les enseignants des directeurs non formés. Cet énoncé qui affiche une moyenne de 3.1458 chez ces derniers indique qu'il y a une insuffisance au niveau de l'aide apportée au personnel pour pouvoir développer des techniques de contrôle et d'information qui les aideront à bien voir ce qu'ils font dans

le but de s'évaluer eux-mêmes. Ce même énoncé reçoit une cote de 3.4051 chez les enseignants des directeurs formés.

Tableau 3.6

Perception des enseignants des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension evaluation.

Dimension: Evaluation				
	Moyenne Enseignants (Oui)	Moyenne Enseignants (Non)	Prob > F'	Prob > [T]
Q59	3.4079	3.5333	0.2657	0.5174
Q60	3.4545	3.4255	0.5384	0.8718
Q61	3.4286	3.4792	0.9625	0.7989
Q62	3.9875	3.9000	0.5651	0.6379
Q63	3.9114	3.7059	0.0744	0.2173
Q64	3.6842	4.0217	0.0224	0.0790
Q65	3.6184	3.8478	0.9003	0.2772
Q66	4.7143	3.6792	0.8021	0.8442
Q67	3.4051	3.1458	0.7766	0.2754
Q68	3.9221	3.8444	0.7369	0.7252

Echelle 0 à 5

Enseignants(Oui) =Enseignants des  
directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Enseignants(Non) =Enseignants des  
directeurs non diplômés

Dans l'ensemble des dimensions analysées, il est possible de constater que les moyennes des enseignants des directeurs diplômés sont très proches de celles des enseignants des directeurs non diplômés.

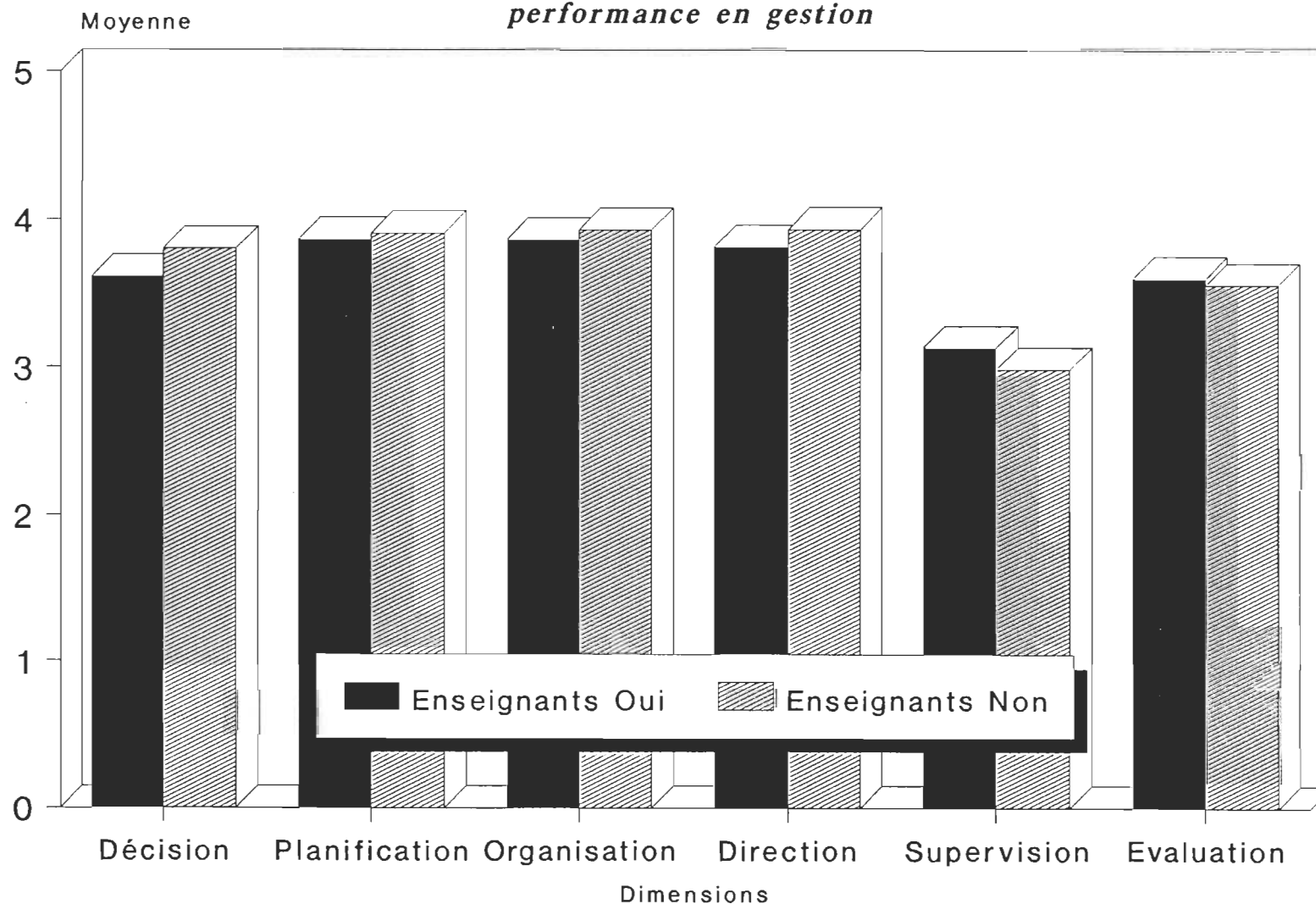
De plus à l'intérieur de tous les tableaux analysés, il semble ne pas y avoir un seul énoncé qui obtient une différence significative. Les résultats semblent indiquer qu'il faille

rejeter l'hypothèse puisqu'il n'y a pas de différence significative entre la perception des enseignants quant à la performance des directeurs d'écoles qui ont suivi le programme de formation et ceux qui ne l'ont pas suivi.

La figure 5 qui suit présente une vue globale des résultats pour les six dimensions de gestion mesurées.

Figure 5

*Distribution des moyennes de la perception des enseignants oeuvrant dans les écoles dirigées par un directeur diplômé et celles dirigées par un directeur non-diplômé quant à la performance en gestion*



**H<sub>3</sub>**

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Le tableau 4 présente les résultats en fonction de six dimensions de gestion mesurées et de la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés. Une représentation graphique des résultats se trouve à la figure 6.

Tableau 4

Comparaison des moyennes de la perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés selon les six dimensions de gestion.

Dimensions	Nombres d'énoncés	Moyenne SDD	Moyenne SDND	Prob>F	Prob>[T]
Décision	6	3.7450	3.5783	0.5422	0.0199*
Planification	10	3.5640	3.4860	0.8886	0.3554
Organisation	9	3.5878	3.5044	0.8039	0.7637
Direction	10	3.5910	3.3370	0.1591	0.0207*
Supervision	12	2.9908	2.9425	0.6265	0.8424
Evaluation	10	3.2910	3.1710	0.7176	0.4832

Echelle 0 a 5

SDD = Supérieur des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$

SDND = Supérieur des directeurs non diplômés.

Dans l'ensemble des dimensions analysées il est possible

de faire les constations suivantes: les moyennes accordées aux directeurs diplômés par le supérieur immédiat sont toujours supérieures que celles accordées aux non diplômés. Ceci est surtout apparent au niveau des deux dimensions à savoir: la prise de décision et la direction. Ces deux dimensions affichent aussi une différence significative sur l'ensembles des six dimensions de gestion mesurées. De plus à l'intérieur des différentes dimensions, on note des différences significatives pour certains énoncés au niveau des dimensions direction et supervision.

Cette constatation intéressante nous amène à une analyse plus approfondie à l'intérieur de chacune des dimensions de gestion mesurées. Les tableaux 4.1,4.2,4.3,4.4,4.5 et 4.6 présentent la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés pour chacune des dimensions. Une représentation graphique de ces résultats se trouve à l'annexe 4.

Quand on compare la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés en fonction des éléments de la dimension prise de décision, (tableau 4.1) il est possible de constater que les moyennes accordées aux directeurs diplômés sont supérieures à celles attribuées aux directeurs non diplômés par leur supérieur immédiat.

Les moyennes accordées aux directeurs diplômés varient entre 3.6364 à 3.9091 tandis que celles des directeurs non diplômés sont de 3.0000 à 3.5714. La moyenne la plus haute a été attribuée à l'énoncé 16 pour les diplômés indiquant que les directeurs recherchent le plus d'informations possibles avant de prendre une décision.

Tableau 4.1

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension prise de décision.

Dimension: Prise de décision				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q12	3.2857	3.8182	0.6252	0.0680
Q13	3.2857	3.7273	0.9664	0.2559
Q14	3.2857	3.7273	0.3169	0.3368
Q15	3.0000	3.6364	0.1717	0.1566
Q16	3.5714	3.9091	0.0952	0.3556
Q17	3.0000	3.7273	0.4904	0.0516

Echelle 0 a 5                      Supérieur (Oui)=Supérieur des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$       Supérieur (Non)=Supérieur des directeurs non diplômés.

La cote la plus faible a été attribuée aux énoncés 15 et 17 pour les non diplômés indiquant que ces derniers ne recherchent pas toujours l'opinion de leur personnel dans des décisions qui les concernent et qu'ils prennent souvent des décisions rapides dans des situations critiques.



La dimension prise de décision établit une différence significative entre la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés pour l'ensemble des dimensions. Suite à cette constatation il est permis de conclure que le supérieur immédiat semble percevoir les directeurs diplômés comme étant plus performants au niveau de cette dimension que les non diplômés.

Tableau 4.2

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension planification.

Dimension: Planification				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob>F'	Prob> [T]
Q18	3.4286	3.5454	0.5555	0.7082
Q19	3.4286	3.5454	0.2414	0.7082
Q20	3.4286	3.8182	0.4159	0.0974
Q21	3.5714	3.7273	0.5559	0.6525
Q22	3.2857	3.5454	0.2881	0.3992
Q23	3.2857	3.1818	0.5717	0.6301
Q24	3.0000	3.4545	0.2032	0.1664
Q25	3.2857	3.7273	0.8587	0.0725
Q26	3.0000	3.5454	0.7414	0.0544
Q27	3.4286	3.6364	0.5891	0.5019

Echelle 0 à 5

Supérieur (Oui)= Supérieur des directeurs diplômés.

\*Significatif  $\leq 0.05$

Supérieur (Non)= Supérieur des directeurs non diplômés

Comme pour la dimension prise de décision, les résultats

pour la dimension planification mesurant la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés, (tableau 4.2) indiquent que les moyennes attribuées à ces derniers sont toujours plus faibles. L'énoncé 20 (dans quelle mesure les directeurs assurent que les objectifs de l'école soient compris de leur personnel), affiche une moyenne de 3.8182 chez les diplômés contre 3.4286 chez les non diplômés.

Chez ces derniers c'est l'énoncé 21 qui a reçu le plus haut score (3.5714). Le score le plus faible (3.000) a été attribué à l'énoncé 24 pour les non diplômés indiquant que les objectifs fixés par les enseignants au niveau de leur classe ne sont pas nécessairement en conformité avec ceux de l'école. Chez les directeurs diplômés le score le plus faible (3.1818) a été attribué à l'énoncé 23 qui cherche à savoir dans quelle mesure les objectifs de l'école sont fixés pour permettre aux enseignants de les traduire facilement en objectifs au niveau de leurs propres classes. Ici la perception du supérieur immédiat rejoint celle des enseignants qui aussi attribuent le score le plus faible à cette énoncé, même si la moyenne de ces derniers est un peu plus élevée.

En ce qui concerne la dimension organisation, (tableau 4.3) il est intéressant de noter que les directeurs diplômés et les non diplômés ont reçu le même score, le plus élevé (3.9091)

du supérieur immédiat. Ce score a été attribué à l'énoncé 36

Tableau 4.3

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension organisation.

Dimension: Organisation				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q28	3.5714	3.6364	0.5891	0.8327
Q29	3.5714	3.8182	0.4159	0.2812
Q30	2.0000	1.9091	0.2362	0.7784
Q31	3.5714	3.8182	0.4159	0.2812
Q32	3.4286	3.7273	0.0584	0.5168
Q33	3.0000	3.6364	0.7920	0.1566
Q34	3.4286	3.9091	0.0086	0.1655
Q35	3.5714	3.9091	0.0086	0.3129
Q36	3.9091	3.9091	0.7914	0.0931

Echelle 0 à 5

Supérieur (Oui)= Supérieur des directeurs  
diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$

Supérieur (Non)= Supérieur des  
directeurs non diplômés

indiquant que les directeurs s'assurent que leur personnel comprenne bien la nature des relations existant entre les divers postes de travail. Ce même score a été aussi attribué aux énoncés 34 et 35 pour les directeurs diplômés démontrant que chez ces derniers les rôles et les responsabilités dévolus dans l'école sont clairement et équitablement partagés et que chaque membre du personnel connaît bien ce qu'il a à faire.

Comme dans la vérification des deux autres hypothèses, l'énoncé 30 est celui qui obtient le résultat le plus faible pour cette dimension; 2.000 par les non diplômés et 1.9091 par les diplômés. Les résultats ici sont encore plus faibles que ceux des directeurs et des enseignants.

Il serait intéressant de savoir pourquoi les directeurs ne formalisent pas par écrit la description des tâches, la délégation d'autorité ainsi que les objectifs de l'école. C'est pourtant un aspect important de la dimension organisation assurant le bon fonctionnement d'une école.

Quand on compare l'ensemble des dimensions, (tableau 4) les résultats semblent indiquer qu'il y a une différence significative dans la perception du supérieur immédiat au niveau de la dimension direction avec une moyenne de 3.3370 pour les non diplômés et 3.5910 pour les diplômés. On constate aussi quand on analyse cette dimension, (tableau 4.4) que deux énoncés sur dix obtiennent une différence significative. C'est l'énoncé 42 cherchant à savoir dans quelle mesure les directeurs créent un environnement de travail propre à susciter l'innovation et l'énoncé 44 indiquant jusqu'à quel point ils permettent à leur personnel de le rencontrer pour discuter de leurs problèmes. Pour ces deux énoncés, ce sont les directeurs diplômés qui ont reçu les moyennes les plus élevées. Ces mêmes énoncés ont reçu la moyenne la plus faible chez les non

diplômés (2.5714).

La dimension direction est aussi la seule dimension dont un énoncé a reçu une moyenne de 4.000 dans la vérification de cette hypothèse. C'est l'énoncé 39 qui indique que dans les écoles dirigées par un directeur diplômé les règlements sont clairs et acceptés par le personnel.

Tableau 4.4

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension direction.

Dimension: Direction				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q37	3.0000	3.2727		0.4933
Q38	2.8571	3.7273	0.8292	0.1003
Q39	3.2857	4.0000	0.0122	0.1485
Q40	2.8571	3.8182	0.5460	0.0531
Q41	3.0000	3.6364	0.4224	0.0906
Q42	2.5714	3.5454	0.6992	0.0363*
Q43	2.5857	3.3636	0.4750	0.0753
Q44	2.5714	3.8182	0.8306	0.0075*
Q45	3.1429	3.2727	0.1544	0.7506
Q46	3.1429	3.5454	0.6723	0.4113

Echelle 0 à 5

Supérieur (Oui) = Supérieur des directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Supérieur (Non) = Supérieur des directeurs non diplômés

Comme pour les résultats des deux hypothèses précédentes, la dimension supervision et celle qui obtient les résultats les plus faibles quand on mesure la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés. Sur l'ensemble des moyennes obtenues les diplômés ont reçu 2.9908 et les non diplômés 2.9425.(tableau 4).

Tableau 4.5

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension supervision

Dimension :Supervision				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q47	2.8571	3.0909	0.0008	0.5912
Q48	2.5714	3.0000		0.2894
Q49	2.5714	3.0000		0.2894
Q50	2.8571	3.0000	0.7059	0.4945
Q51	1.1429	1.5454	0.4159	0.1778
Q52	2.7143	3.4545	0.0354	0.1394
Q53	2.8571	3.5454	0.1245	0.0552
Q54	2.5714	3.3636	0.0055	0.1926
Q55	3.1428	3.9090	0.0220	0.0259*
Q56	3.0000	3.2727	0.3682	0.6040
Q57	2.1429	2.8182	0.1067	0.1038
Q58	2.8571	3.3636	0.0974	0.2692

Echelle 0 à 5

Supérieur (Oui) = Supérieur des directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Supérieur (Non) = Supérieur des directeurs non diplômés

On constate aussi que parmi l'ensemble des énoncés mesurant cette dimension, (tableau 4.5) l'énoncé 55, cherchant à savoir si les directeurs supportent les actions de leurs enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école, constitue le seul énoncé qui établit une différence significative entre la perception du supérieur immédiat. C'est le même énoncé qui s'attribue la meilleure moyenne pour les directeurs diplômés et ceci par les différents groupes des répondants .

En ce qui concerne la moyenne la plus faible, elle a été attribuée à l'énoncé 51 pour les non diplômés (1.1429) et (1.5454) pour les diplômés. On constate ici encore une similarité dans la perception des différents groupes de répondants. Ils semblent tous percevoir une grande faiblesse au niveau de la reconnaissance de l'accomplissement des enseignants sous forme de mémos personnels.

Quoique que les résultats pour la dimension évaluation (tableau 4.6) soient un petit peu plus élevés dans l'ensemble que ceux de la dimension supervision, cette dimension affiche des résultats relativement faibles pour certains énoncés quand on mesure la perception du supérieur immédiat surtout en ce qui concerne la performance des directeurs non formés.

La meilleure moyenne, 3.9090 pour les diplômés contre 3.7143 pour les non diplômés, à été attribuée à l'énoncé 64 indiquant que les directeurs agissent conformément aux plans établis selon les demandes de l'environnement.

Tableau 4.6

Perception du supérieur des directeurs diplômés et non diplômés quant à leurs performances au niveau de la dimension evaluation.

Dimension: Evaluation				
	Moyenne Supérieur (Non)	Moyenne Supérieur (Oui)	Prob > F'	Prob > [T]
Q59	2.8571	3.0909	0.4680	0.4324
Q60	2.5714	3.0000	0.5161	0.2200
Q61	2.7143	3.0000	0.1377	0.3254
Q62	3.0000	3.6364	0.7311	0.0563
Q63	3.1429	3.5454	0.4312	0.2979
Q64	3.7143	3.9090	0.1718	0.3075
Q65	2.4286	3.0909	0.3384	0.1121
Q66	2.8571	3.2727	0.0768	0.3552
Q67	2.4286	3.0000		0.1030
Q68	2.8571	3.8182	0.0079	0.0564

Echelle 0 à 5

Supérieur (Oui) = Supérieur des directeurs diplômés

\*Significatif  $\leq 0.05$  Supérieur (Non) = Supérieur des directeurs non diplômés

Ici la perception du supérieur immédiat rejoint celle des directeurs même si ces derniers attribuent une moyenne supérieure à 4.000 à cet énoncé. Le score le plus faible 2.4286 a été attribué aux énoncés 65 et 67 aux non diplômés.



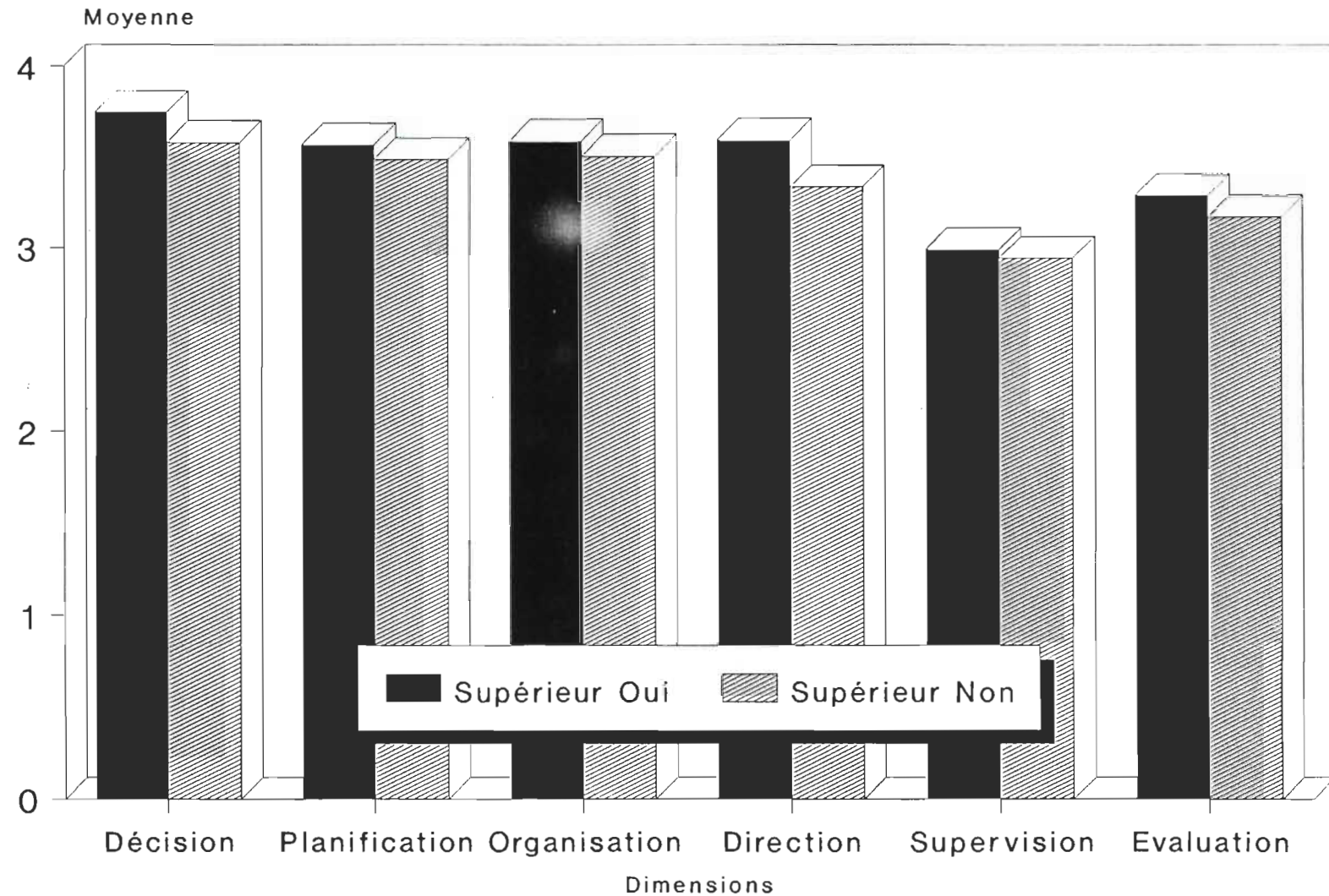
On constate donc ici une faiblesse dans l'utilisation des techniques plus nouvelles en matière de planification et de contrôle ainsi qu'au niveau de l'aide apportée au personnel dans le développement des techniques de contrôle et d'informations qui les aideront à bien voir ce qu'ils font dans le but de s'évaluer eux mêmes. Il est à noter que l'énoncé 67 est aussi celui qui a reçu la cote la plus faible par les enseignants des directeurs non diplômés.

On peut donc avancer encore une fois qu'il semble y avoir une similarité dans la perception du supérieur immédiat et celle des enseignants au niveau de cette dimension.

Ainsi contrairement aux résultats de deux autres hypothèses, les résultats semblent indiquer qu'il est permis d'accepter en partie l'hypothèse: les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Figure 6

*Distribution des moyennes de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance en gestion des directeurs diplômés et des directeurs non-diplômés*



Une deuxième analyse en relation avec la performance des directeurs diplômés a été faite. Celle-ci a permis de comparer la perception entre les directeurs diplômés et leurs enseignants; entre les enseignants des directeurs diplômés et le supérieur immédiat de ces directeurs et enfin entre les directeurs diplômés et leur supérieur. Les résultats de cette analyse sont présentés dans les tableaux qui suivent.

Le tableau 5 permet de comparer la perception des directeurs diplômés et de leur supérieur immédiat. La figure 7 permet de visualiser et de comparer ces résultats.

**Tableau 5**

Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et de leur supérieur immédiat selon les six dimensions de gestion

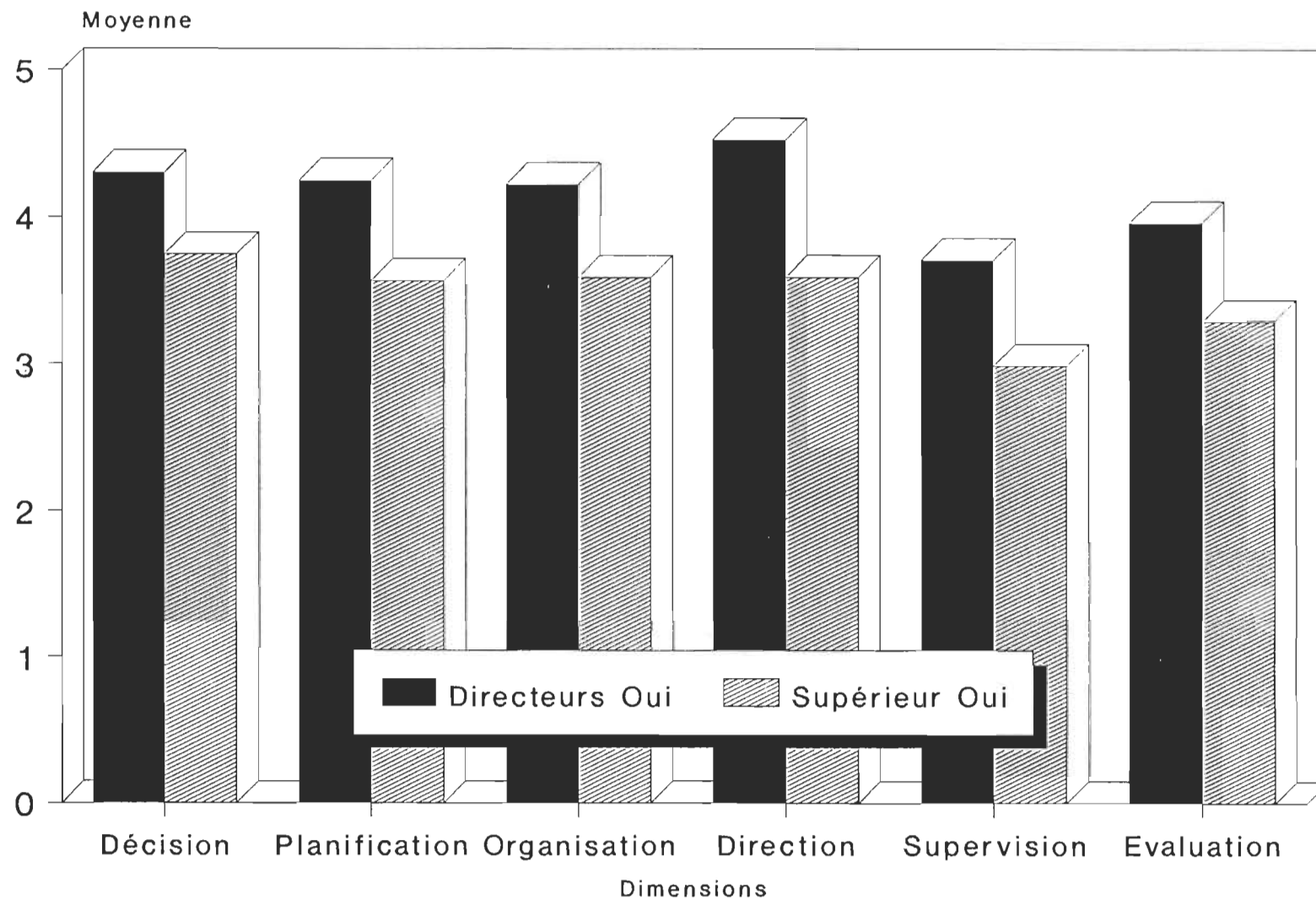
Dimensions	Nombre d'énoncés	Moyenne DD	Moyenne SDD	Prob >F'	Prob > T
Décision	6	4.3017	3.7450	0.0140	0.0067*
Planification	10	4.2480	3.5640	0.3160	0.0000*
Organization	9	4.2233	3.5878	0.8581	0.0464*
Direction	10	4.5250	3.5910	0.8715	0.0000*
Supervision	12	3.7108	2.9908	0.5744	0.0185*
Evaluation	10	3.9620	3.2910	0.7530	0.0008*

Echelle 0 à 5  
\*Significatif < 0.05

DD = Directeurs diplômés  
SDD = Supérieur des directeurs diplômés

Figure 7

*Distribution des moyennes de la perception des directeurs  
diplômés et du supérieur immédiat de ces directeurs quant à  
leur performance en gestion*



Quand on compare la perception des directeurs diplômés et du supérieur immédiat de ces directeurs, les résultats semblent indiquer qu'il y a une différence significative dans la perception de ces deux groupes de répondants sur l'ensemble des dimensions de gestion mesurées. Tandis que les directeurs se situent à un niveau moyen de 4.000, les moyennes du supérieur immédiat tournent autour de 3.5000. Il est donc permis de penser que les directeurs semblent se percevoir comme étant plus performants en gestion scolaire que leur supérieur immédiat.

En ce qui concerne la perception du supérieur immédiat et celle des enseignants par rapport à la performance des directeurs diplômés (tableau 6 et figure 8), l'analyse semble indiquer qu'il n'y a pas de différence significative entre la perception de ces deux groupes de répondants quant à la performance des directeurs diplômés au niveau des dimensions prise de décision, organisation, supervision et évaluation. Une différence significative est constatée au niveau de deux dimensions à savoir la planification et la direction.

Tableau 6

Comparaison des moyennes de la perception des enseignants des directeurs diplômés et du supérieur immédiat de ces directeurs selon les six dimensions de gestion.

Dimensions	Nombre d'énoncés	Moyenne EDD	Moyenne SDD	Prob >F'	Prob > T
Décision	6	3.6130	3.7450	0.0003	0.1456
Planification	10	3.8669	3.5640	0.0006	0.0010*
Organization	9	3.8643	3.5878	0.9628	0.2127
Direction	10	3.8178	3.5910	0.0053	0.0460*
Supervision	12	3.1350	2.9908	0.2698	0.5679
Evaluation	10	3.6069	3.2910	0.0931	0.0983

Echelle 0 à 5

\*significatif < 0.05

EDD = Enseignants des directeurs diplômés

SDD = Supérieur des directeurs diplômés

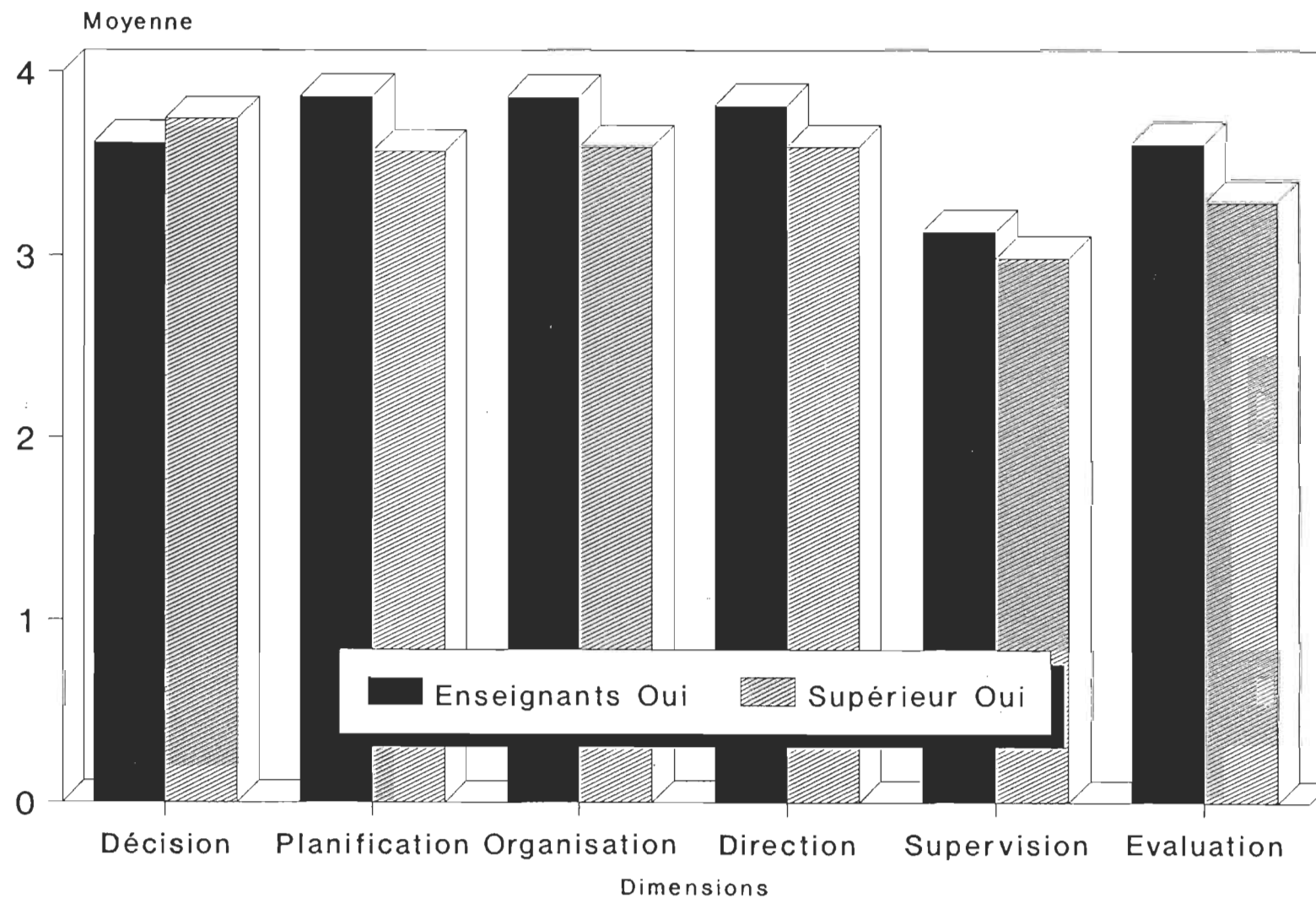
Il semble donc être possible d'avancer que les enseignants perçoivent leurs directeurs comme étant plus performants au niveau de ces deux dimensions que le supérieur immédiat de ces directeurs. Sauf, pour la dimension prise de décision, les moyennes des enseignants sont toujours supérieures à celles du supérieur immédiat. C'est la dimension planification qui reçoit le score le plus élevé (3.8669) et ceci par les enseignants, tandis que la moyenne la plus faible (2.9908) a été attribuée à la dimension supervision par le supérieur immédiat des directeurs.

Toutefois avec 80% des questions qui ont une moyenne égale contre 20%, on peut dire que d'une façon générale le

supérieur et les enseignants ont une même ligne de pensée et qu'ils ne perçoivent pas différemment les directeurs diplômés et les directeurs non diplômés.

Figure 8

*Distribution des moyennes de la perception des enseignants  
des directeurs diplômés et du supérieur immédiat de ces  
directeurs quant à leur performance en gestion*





Toujours en rapport avec la performance des directeurs diplômés, le tableau 7 et la figure 9 comparent la perception des directeurs et celle de leurs enseignants.

**Tableau 7**

Comparaison des moyennes de la perception des directeurs diplômés et leurs enseignants selon les six dimensions de gestion.

Dimensions	Nombre d'énoncés	Moyenne EDD	Moyenne DD	Prob >F'	Prob > T
Décision	6	3.6130	4.3017	0.1012	0.0149*
Planification	10	3.8669	4.2480	0.0094	0.0014*
Organization	9	3.8643	4.2233	0.8422	0.1082
Direction	10	3.8178	4.5250	0.0081	0.0001*
Supervision	12	3.1350	3.7108	0.6795	0.0250*
Evaluation	10	3.6069	3.9620	0.1801	0.0644

Echelle 0 à 5

\*significatif  $\leq 0.05$

EDD = Enseignants des  
directeurs diplômés  
DD = Directeurs diplômés

L'analyse indique ici, qu'il y a une différence significative entre la perception des directeurs diplômés et celle de leurs enseignants quant à leur performance en gestion au niveau des quatre dimensions: prise de décision, planification, direction et supervision. Mais il n'y a pas de différence significative au niveau des dimensions organisation et évaluation.

De plus les moyennes des directeurs sont beaucoup plus élevées que celles de leurs enseignants pour toutes les six

dimensions de gestion mesurées. Tandis que les moyennes des enseignants tournent autour de 3.500 pour l'ensemble des dimensions, les directeurs eux affichent un résultat supérieur à 4.000 pour au moins quatre des dimensions.

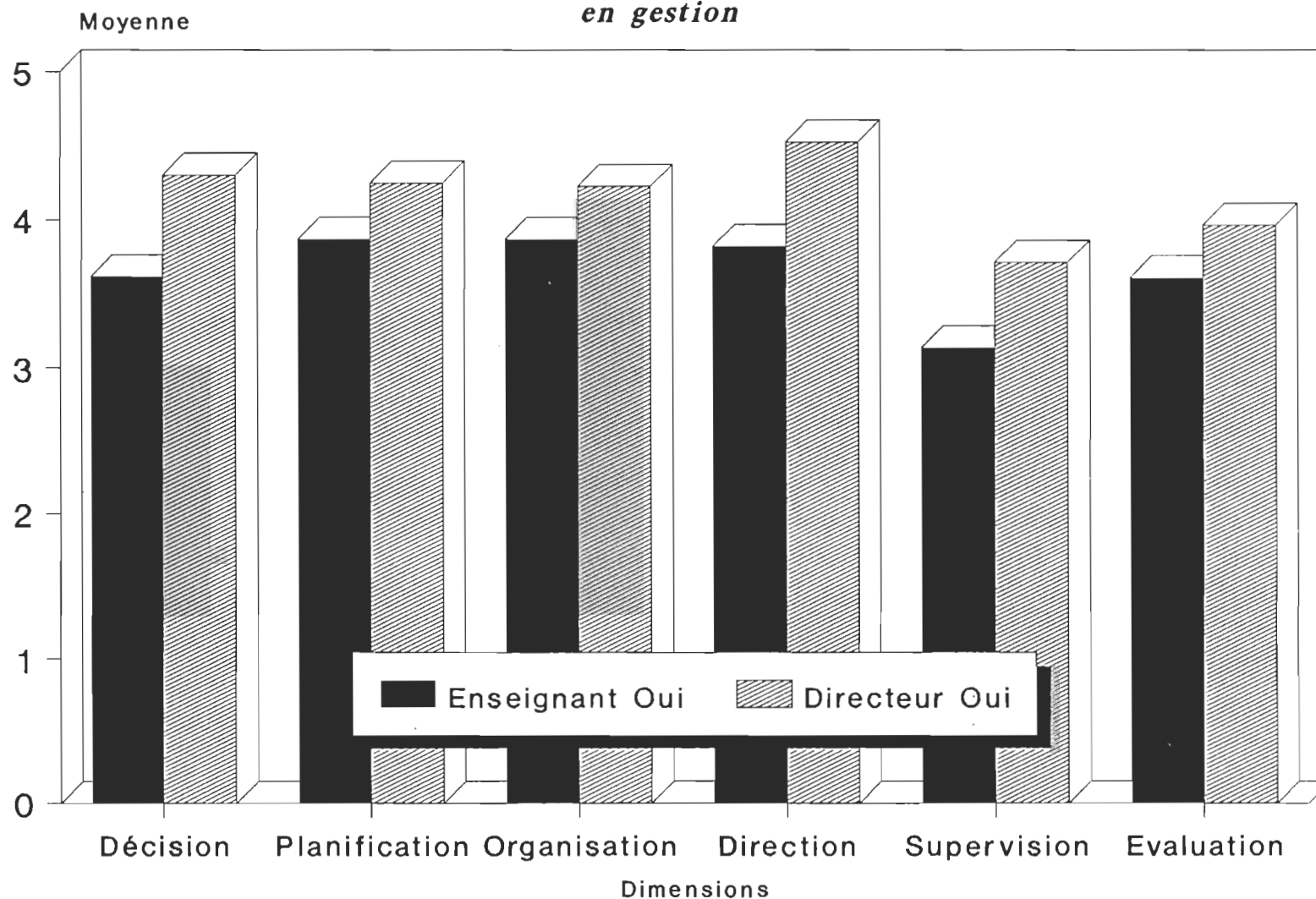
La moyenne la plus élevée (4.5250) a été attribuée à la dimension direction par les directeurs et la dimension supervision a reçu le score le plus faible de 3.1350 par les enseignants.

On peut donc dire qu'on se rapproche ici par rapport aux questions mesurant les différentes dimensions mais il est à souligner que les moyennes des directeurs sont toujours supérieures aux moyennes des enseignants et celle du supérieur immédiat.

Les résultats semblent indiquer que les directeurs diplômés se perçoivent comme étant beaucoup plus compétents que les non diplômés en matière de prise de décision, dans la planification des tâches, dans la façon dont ils dirigent leurs écoles et dans le processus d'aide et de support apporter aux enseignants. Les enseignants eux ne semblent pas être tout à fait satisfaits dans la façon dont les tâches sont accomplies.

Figure 9

*Distribution des moyennes de la perception des enseignants  
travaillant dans les écoles dirigées par un directeur  
diplômé et celle de ces directeurs quant à leur performance  
en gestion*



En analysant les résultats globaux pour l'ensemble des dimensions en rapport avec la performance des directeurs diplômés (tableau 8) on constate que la dimension direction a une moyenne plus élevée (4.5250) que les autres dimensions de gestion mesurées.

Les dimensions planification, organisation et prise de décision se situent presque au même niveau avec une moyenne de 3.900, tandis que les dimensions évaluation et supervision affichent un résultat relativement plus faible.

**Tableau 8**

Comparaison des moyennes de chaque groupe de répondants en relation avec la performance des directeurs diplômés selon les six dimensions de gestion.

	Moyennes		
Dimensions	Directeurs (N=11)	Enseignants (N=84)	Supérieur (N=1)
Décision	4.3017	3.6130	3.7450
Planification	4.2480	3.8669	3.5640
Organisation	4.2233	3.8643	3.5878
Direction	4.5250	3.8178	3.5910
Supervision	3.7108	3.1350	2.9908
Evaluation	3.9620	3.6069	3.2910

Chez les directeurs c'est la dimension direction qui

s'attribue la meilleure moyenne, suivie par la dimension planification chez les enseignants alors que chez le supérieur immédiat la meilleure moyenne a été attribuée à la dimension prise de décision.

Suite à cette description des résultats du questionnaire qui nous a conduit à rejeter les trois hypothèses de recherche, la partie suivante présente l'analyse des résultats.

## 4.2 Analyse des résultats

Les résultats de cette étude semblent indiquer que les directeurs qui ont suivi le cours de formation en administration scolaire ne se donnent pas de scores plus élevés sur chacune des dimensions du questionnaire que ceux qui ne l'ont pas suivi. Cette même perception semble aussi être partagée par leurs enseignants ainsi que leur supérieur immédiat sauf au niveau de deux dimensions de gestion pour ce dernier.

Même si les moyennes pour les directeurs diplômés sont plus élevées que celles des directeurs non diplômés, l'analyse de Test <T> à un degré significatif 0.05 indique qu'il n'y a pas de différence significative entre la perception des différents groupes de répondants.

Dans la vérification de la première hypothèse des résultats plus élevés ont été obtenus par les directeurs diplômés pour les dimensions planification, direction et évaluation. En effet au niveau de la dimension évaluation les directeurs diplômés ont obtenus une moyenne supérieure aux non diplômés pour huit énoncés sur dix mesurant cette dimension.

En ce qui concerne la perception des enseignants mesurant la performance des directeurs diplômés et non diplômés (hypothèse 2), les directeurs diplômés reçoivent des résultats plus élevés pour les dimensions supervision et évaluation.

Mais en général les résultats pour l'ensemble des dimensions sont très proches.

Les résultats pour l'ensemble des dimensions en rapport avec l'hypothèse 3 ont indiqué qu'il y a une différence significative entre la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs diplômés et des directeurs non diplômés au niveau de la dimension prise de décision et de direction. De plus quand on compare les résultats à l'intérieur des différentes dimensions, on note des différences significatives au niveau des certains énoncés mesurant les dimensions direction et supervision.

Il est donc permis de penser que les directeurs diplômés sont perçus par leur supérieur immédiat comme étant plus habiles/compétents en matière de prise de décision et à la direction humaine de leurs écoles que ceux qui n'ont pas suivi le cours de formation en gestion.

Contrairement aux deux autres hypothèses, les résultats semblent indiquer qu'il est permis d'accepter en partie l'hypothèse: les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

En ce qui concerne la perception des directeurs diplômés

et celle de leur supérieur immédiat, les directeurs se situent à un niveau moyen plus élevé que le supérieur. Ceci est aussi apparent quand on compare la perception des directeurs diplômés eux mêmes et celle de leurs enseignants.

Les directeurs diplômés s'attribuent des scores plus élevés que ceux attribués par le supérieur immédiat au niveau des dimensions prise de décision, planification, direction et supervision.

Il est possible que les directeurs diplômés se sentent plus habiles en terme de connaissances acquises durant la formation mais que ces habiletés ne sont pas nécessairement manifestées à un degré suffisamment remarquable dans la pratique pour être perçues d'une façon plus positive par le supérieur. Soulignons ici que les moyennes des directeurs diplômés sont toujours plus élevées que les moyennes des enseignants et du supérieur immédiat. En comparant la perception des enseignants et celle du supérieur immédiat toujours en relation avec la performance des directeurs diplômés, les enseignants ont tendance à attribuer des résultats plus élevés à leurs directeurs au niveau des dimensions planification et direction que le supérieur de ces directeurs.

Toutefois une analyse plus poussée indique que d'une façon générale le supérieur et les enseignants ont une même ligne de pensée.



#### 4.3 Comparaison des résultats avec la théorie.

D'après London (1989), les managers qui envoient leurs employés en formation souhaitent que leurs employés terminent avec succès le programme et soient en mesure d'appliquer des nouvelles techniques et connaissances au travail. De plus, les supérieurs immédiats de ces employés veulent savoir si l'application de nouvelles techniques va faire une différence dans le rendement de l'individu.

Chmura, Henton et Melville (1987) cités par London (1989), affirment que les organisations qui ont évalué l'efficacité des programmes de formation de leurs employés ont été impressionnées par l'impact considérable de ces programmes sur l'organisation.

Certaines compagnies, notamment Motorola et IBM, ont découvert, suite à des expériences contrôlées et des évaluations formelles, que la formation aboutit à une épargne importante.

Les résultats de la présente recherche corroborent les travaux d'Olson (1983) sur ce sujet. En effet celui-ci a mené une étude qui avait pour objet de déterminer auprès des infirmiers administrateurs de niveau baccalauréat, la relation entre le fait de suivre un cours sur les principes de base et les fonctions de management et leurs aptitudes en gestion.

Bien que les moyennes des répondants ayant suivi les cours étaient plus élevées que celles de ceux qui ne les ont pas suivi, la différence entre les deux moyennes n'était pas statistiquement significative. De plus, quoique les moyennes des supérieurs respectifs des participants étaient plus élevées que chez ceux dont les subordonnés avaient suivi le cours, les différences n'étaient pas statistiquement significatives.

Les résultats ne permettaient pas alors d'accepter les hypothèses bien que les moyennes des répondants ayant suivi le programme de formation étaient plus élevées que celles de ceux qui ne les ont pas suivi.

Suite à ces résultats de recherche faut-il croire que le programme de formation en administration scolaire n'a pas eu un impact considérable au sein du système scolaire seychellois?

Après un parcours de trois ans et demi de formation en administration scolaire, une évaluation a été faite auprès des étudiants. Cette évaluation intitulée «L'évaluation du programme de formation à distance (administration scolaire) offert par l'U.Q.T.R. aux Seychelles» menée par le responsable de cours le docteur Paul Laurin avait pour but de vérifier si le programme a atteint ses objectifs.

Quatre indicateurs d'évaluation avaient été retenus pour vérifier l'atteinte des objectifs.

- l'approche centrée sur les apprentissages.
- l'approche centrée sur les réactions.
- l'approche centrée sur le développement de l'organisation et l'approche centrée sur le transfert des acquis.

Les résultats académiques de l'évaluation universitaire à la fin des cours ont démontré qu'en ce qui concerne l'approche centrée sur les apprentissages, environ 68% des étudiants se situaient, selon les bulletins universitaires des participants inscrits à l'Université, entre les points 2.4 et 3.8 de l'échelle de mesure qui s'étend de 1 à 4.

Pour l'approche centrée sur les réactions des participants, à partir d'un ensemble d'indicateurs reliés au niveau de satisfaction, 80% des étudiants se situaient aux degrés supérieurs de l'échelle de mesure (niveau 3 et 4). Aucun étudiant ne s'estimait "pas du tout" satisfait.

Quant à l'approche centrée sur le développement de l'organisation, 95% des étudiants s'estimaient plus capables qu'auparavant d'exercer les fonctions énumérées. Parmi ces dimensions; «l'administration du personnel» semble être améliorée selon 70% des étudiants, alors que pour les dimensions «direction» et «prise de décision» les étudiants s'évaluaient plus aptes à oeuvrer qu'auparavant dans une

proportion de 65% et 60%.

Enfin, l'approche centrée sur le transfert des acquis, cherchant à connaître s'il y a eu des changements qui ont pu se produire à la suite du programme de formation, treize étudiants sur seize ont rapporté au moins une circonstance où ils se sont servi d'éléments enseignés au cours de leur programme de formation. Considérant la nature des réponses obtenues lors de cette démarche d'évaluation, il a été permis de conclure que le programme de formation a atteint ses objectifs, que les participants ont fait l'acquisition de nombreuses connaissances reliées à l'administration de l'éducation, qu'ils ont opéré un transfert de leurs acquis dans leurs écoles respectives, et qu'ils ont manifesté une grande satisfaction à l'égard du programme. (Laurin 1989)

En somme, à la fin de leur formation, les directeurs diplômés ont manifesté avoir acquis des habiletés de gestion scolaires dans divers domaines, et qu'ils avaient au moins mis en pratique plusieurs activités concrètes reliées au contenu du programme de formation.

Par ailleurs, l'actuelle recherche démontre un succès mitigé relativement au transfert des acquis chez ces mêmes directeurs diplômés, car il semble que le transfert des connaissances ne se soit pas manifesté à un degré suffisamment élevé pour pouvoir créer l'impact désiré sur le rendement

actuel des directeurs diplômés. Comment expliquer ces différences?

Pour répondre en partie à cette question et tenter d'apporter une explication à ce phénomène il faut examiner le type de recherche utilisée et les résultats obtenus en relation avec certaines conditions de transfert que la littérature présente.

### **Type de recherche utilisée**

Comme il a été mentionné au chapitre 111, compte tenu de l'emploi du temps des directeurs et des enseignants participant à cette étude, il a été jugé nécessaire de choisir une méthode qui prenne en considération la disponibilité des participants.

C'est ainsi qu'un questionnaire de sondage à été élaboré pour recueillir les informations nécessaires auprès des directeurs concernant leur travail en tant que gestionnaires scolaires, des enseignants de ces directeurs et de leur supérieur immédiat.

Or, l'utilisation du questionnaire quoique avantageuse tout d'abord parce qu'il est facile à administrer et ensuite parce qu'il permet de cerner un spectre très large d'objets,

peut dans le contexte culturel seychellois créer une certaine réticence chez les répondants par un manque de confiance à ce qui est en rapport à la confidentialité des questionnaires. Les gens ont généralement tendance à répondre d'une façon qui ne va pas les compromettre, voir mettre en danger la relation supérieur/subordonnés.

Souvent ils ne répondent pas aux questions posées avec sincérité donnant ainsi une fausse perception de la réalité. C'est peut être la raison qui explique pourquoi les résultats de cette recherche sont différents de ceux de l'évaluation du programme de formation.

Contrairement à cette recherche qui a été une recherche quantitative, la recherche qualitative qui a été utilisée pour évaluer le programme de formation, a permis aux participants de s'exprimer non pas à partir d'un questionnaire, mais par des questions ouvertes permettant de décrire, d'expliquer, de prédire et de contrôler la pratique de gestionnaire scolaire.

### **Conditions de transfert**

Les résultats de cette étude semblent indiquer qu'il n'a pas été possible d'identifier de différence statistiquement significative quant à la performance des directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation et ceux qui ne l'ont pas

suivi tel que perçu par les directeurs, les enseignants et le supérieur immédiat de ces directeurs.

Robinson et Robinson (1989), peuvent aider à comprendre ce résultat. Pour ces derniers, vérifier les changements de comportements ou des compétences, suite à un programme de formation, repose essentiellement sur les questions suivantes:

- 1) Les employés utilisent-ils les nouvelles techniques et les comportements développés au cours du programme de formation?
- 2) Le milieu de travail soutient-il l'utilisation de ces techniques et de ces attitudes?

D'après (Rackham 1979), suite à une recherche menée chez Xerox corporation, dès que les participants terminent un programme de formation, les nouvelles techniques (87% de celles ci) sont susceptibles de disparaître si le milieu de travail ne soutient et n'encourage pas l'application de ces techniques, si les managers ne sont pas prêts à renforcer les nouvelles techniques et si les participants ne sont pas récompensés pour l'utilisation de ces nouvelles approches et techniques.

Les diplômés du programme de formation n'ont pas été sollicités par leur environnement à utiliser les connaissances et les habiletés développées durant le programme de formation.

Les acquis n'ont pas été intégrés aux activités quotidiennes de la gestion scolaire. Est-ce dû à un manque de confiance de la part des directeurs diplômés vis-à-vis des habiletés à utiliser dans leur emploi? Est-ce parce que les directeurs diplômés n'ont pas perçu les applications dans leurs écoles des habiletés acquises?

Brunet (1983) avance qu'on ne peut parler de réussite dans le perfectionnement à moins de pouvoir observer un transfert positif des acquis à la situation de travail. Il continue en disant que les raisons sous-jacentes à l'échec d'un programme de perfectionnement dépendent de l'absence de stimulus destinés à provoquer, en situation de travail, l'apparition des comportements appris.

Quand on parle de transfert d'apprentissage en perfectionnement, il s'agit de l'application à l'intérieur de la situation de travail, des connaissances et des principes acquis par l'individu dans un programme de perfectionnement. Une des conceptions contemporaines du perfectionnement, d'après Brunet (1983), est que: «Ce qui motive un employé à utiliser ses nouveaux acquis dépend de la perception qu'il a de la possibilité de les mettre en pratique dans sa situation de travail.»

Il peut y avoir eu un manque d'habiletés chez les directeurs diplômés pour exécuter leurs tâches, mais il existe aussi des facteurs provenant de l'environnement qui rendent



difficile voir impossible l'exécution des tâches.

En effet, le transfert de compétences est, selon Robinson et Robinson, (1989), fonction d'apprentissage et du milieu de travail lequel renforce et soutient les acquis de l'individu de façon à ce qu'il puisse les intégrer de façon durable dans son répertoire de connaissance et de comportement.

En quoi le milieu de travail encourage-t-il l'application de nouveaux acquis? A noter que certaines conditions du milieu de travail seychellois rendent difficile pour les diplômés la mise en pratique de ce qu'ils ont appris. On rencontre, par exemple, l'interférence au niveau des tâches telles que manque de temps, l'environnement physique, les procédures et politiques établies et un manque d'autorité entravant l'application des techniques dans la situation de travail.

Les directeurs diplômés aux Seychelles ont été formés en groupe pendant plus de trois années. Ce groupe peut ne pas avoir perçu chez les dirigéants du ministère de l'éducation l'utilisation des nouvelles habiletés de gestion de sorte que les directeurs diplômés ne perçoivent pas alors le renforcement des supérieurs à utiliser ces habiletés. Les diplômés ont-ils perçu un feedback positif par leur supérieurs lors de l'utilisation des nouvelles habiletés?

Ce chapitre a présenté l'analyse des données recueillies à

l'aide de questionnaires.

Les hypothèses de recherche ont été vérifiées à travers l'analyse des moyennes et du test <T> permettant de comparer la perception de chaque groupe de répondants.

Les résultats ont ensuite été comparés aux résultats de l'évaluation du programme de formation à distance faite par les responsables du programme. Une deuxième comparaison a permis d'établir les liens avec les théories des différents auteurs.

Le dernier chapitre présentera le résumé et les conclusions de la recherche.

## CHAPITRE V

### Résumé et Conclusions

Le but de cette recherche était de vérifier l'impact du programme de formation en administration scolaire suivi par les directeurs d'école sur le rendement actuel de leur organisation.

Dans le premier chapitre on a situé le problème tout en faisant ressortir les différentes raisons qui ont provoqué l'implantation de ce programme de formation.

Le second chapitre, divisé en trois parties, a présenté une revue de la littérature permettant de définir et d'identifier les éléments servant à mesurer le rendement d'un directeur d'école. Dans ce même chapitre une réflexion a été faite sur la formation en tant que partie du système de gestion de ressources humaines et son impact sur l'organisation.

Rappelons-nous que cette recherche avait pour hypothèses:

H1.

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation se perçoivent comme étant plus performants en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.

H2.

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leurs enseignants que ceux qui ne l'ont pas suivi.

H3.

Les directeurs d'école qui ont suivi le programme de formation sont perçus comme étant plus performants en gestion par leur supérieur immédiat que ceux qui ne l'ont pas suivi.

C'est dans le troisième chapitre que la méthodologie permettant de vérifier les hypothèses de recherche est expliquée. Les données ont été recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire. L'utilisation de ce questionnaire a servi à recueillir la perception qu'avaient les directeurs, les enseignants et le supérieur immédiat des directeurs sur la performance des directeurs diplômés du programme de formation.

Ce questionnaire a été élaboré à partir d'un instrument développé par Koontz (1971) et adapté au contexte seychellois

de l'organisation scolaire et les différentes dimensions de gestions traitées dans le programme de formation suivi. Un prétest a été réalisé afin d'en valider le contenu et la compréhension. L'instrument final se composait de soixante huit énoncés associés aux six dimensions de gestion mesurées. L'échantillon se composait de 200 enseignants oeuvrant dans les vingt-quatre écoles primaires/secondaires des Seychelles, des 24 directeurs d'école et le supérieur immédiat de ces directeurs. En tout 234 questionnaires ont été retournés soit 94.35% de l'échantillonnage. 100% des directeurs et 95% des enseignants ont répondu aux questionnaires.

Le quatrième chapitre présentait les résultats de cette étude et a démontré qu'il n'y pas de différence significative entre la perception des différents groupes de répondants.

Les directeurs qui ont suivi le programme de formation en administration scolaire ne se perçoivent pas comme étant significativement plus compétents en gestion que ceux qui ne l'ont pas suivi.

Même si les moyennes pour les directeurs diplômés étaient plus élevées que celles des directeurs non diplômés au niveau de certaines dimensions de gestion, l'analyse statistique a indiqué que la différence entre les moyennes ne semblait pas significative.

Or, dans la vérification de la troisième hypothèse mesurant la perception du supérieur immédiat quant à la performance des directeurs diplômés et non diplômés, des résultats significativement différents ont été obtenus pour certaines dimensions de même que pour certains énoncés à l'intérieur des dimensions. Les dimensions prise de décision et direction établissent une différence significative quand on compare les résultats pour l'ensemble de six dimensions de gestion mesurées. De plus à l'intérieur des différentes dimensions, on note des différences significatives pour certains énoncés au niveau des dimensions direction et supervision.

C'est donc dire que, le supérieur immédiat perçoit les directeurs diplômés comme étant plus performants au niveau de certaines dimensions de gestion que les non diplômés.

Dans plusieurs cas les moyennes accordées aux directeurs diplômés sont supérieures à celles accordées aux non diplômés selon la perception des différents groupes de répondants.

Les résultats de cette étude semblent indiquer que les directeurs diplômés du programme de formation en administration scolaire ne se perçoivent pas comme étant significativement plus compétents en gestion lorsque leurs habiletés de gestion sont comparées aux directeurs non diplômés. Cette perception semble aussi être partagée par leurs enseignants et

leur supérieur immédiat malgré certaines différences dans leur perception au niveau de l'ensemble de dimensions de gestion mesurées.

Cependant, même si les trois hypothèses de recherche ont été rejetées, les résultats semblent indiquer que les directeurs qui ont participé au programme de formation ont amélioré leurs performances en gestion.

### **Implications au niveau de la théorie**

Les conclusions de cette étude ont un impact au plan de la théorie, de la pratique et de la recherche. Cette recherche avait pour but d'évaluer l'impact d'un programme de formation à distance au sein du système scolaire seychellois.

Une revue de la littérature a permis tout d'abord de resituer l'ensemble des fonctions et des tâches assumées par un gestionnaire scolaire et ceci à travers le modèle intégré de gestion scolaire servant de fondement théorique et pratique à la formation des directeurs d'école.

Cette prise de conscience ne peut que contribuer à enrichir les connaissances des directeurs d'école en gestion scolaire ainsi que leur niveau d'intervention à l'intérieur de leur école.

De plus la présente recherche a également permis de faire une réflexion sur la formation en tant que partie du système de gestion des ressources humaines. Cette réflexion prolonge d'autres travaux de recherche sur l'aspect du modèle de formation à utiliser dans le domaine de l'administration scolaire.

L'art de mettre en application les connaissances acquises ou les habiletés développées dans la situation de travail est un processus impliquant d'une part l'acquisition d'une série de concepts et d'autre part des habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation d'une décision avant de passer à l'action.

La problématique de ce qui est enseigné à travers un programme de formation et de ce qui est retenu et appliqué par ceux qui l'ont suivi mérite une étude plus approfondie.

Tout en essayant d'établir le lien entre la formation et le rendement à travers l'analyse de l'impact que peut avoir un programme de formation sur l'organisation, cette recherche revêt, tout compte fait, un intérêt au niveau théorique en ce qu'elle peut permettre aux personnes responsables de la formation de réfléchir davantage sur les différents facteurs à considérer dans l'implantation d'un programme de formation pour assurer la réussite dans le perfectionnement.

Les résultats rejoignent ceux des études sur des sujets



communs. Dans un pays comme les Seychelles, c'est la première fois qu'une telle recherche impliquant au tant de personnes a été faite. Cela devrait ouvrir la voie à d'autres réflexions sur la relation entre la formation et le rendement.

### **Implications au niveau pratique**

Les fonctions d'un gestionnaire scolaire sont très complexes et les variables nombreuses. C'est seulement à travers des recherches continuelles qu'on pourrait aboutir à une éducation de qualité.

Si la clientèle scolaire doit être préparée à faire face aux défis du futur, la réforme de l'éducation doit se manifester non seulement dans nos écoles mais à tous les niveaux du système de l'éducation.

Tandis que les formateurs doivent se préoccuper de l'efficacité des programmes assurant que les directeurs soient préparés à faire face aux complexités que représente la gestion d'une école, les responsables de l'éducation doivent, à leur tour, procurer le support nécessaire permettant de renforcer l'utilisation des techniques spécifiques acquises et des attitudes développées dans le programme de formation.

Si on part de ce qu'a déclaré Brunet (1983) c'est-à-dire "Ce qui motive un employé à utiliser ses nouveaux acquis dépend de la perception qu'il a de la possibilité de les mettre en pratique dans sa situation de travail;" cette recherche devrait permettre aux responsables concernés de créer les conditions nécessaires à l'intérieur du système en place permettant à l'individu de mettre en pratique ce qu'il a appris afin qu'il y ait un meilleur rendement dans l'organisation.

#### **Implications au niveau de la recherche**

L'efficacité de la formation est typiquement mesurée par la grandeur du niveau d'apprentissage et d'application des méthodes du programme acquises par le participant. Cela suppose que "les perceptions du milieu de travail" ou les perceptions de la propension du milieu de travail à favoriser l'application des nouvelles connaissances acquises, des nouvelles aptitudes, ou attitudes, constitue des composantes principales de la fonction d'aptitude à la formation. L'aspect favorable de l'environnement comprend aussi bien la perception des stagiaires, des subordonnés, des pairs, le support administratif pour la mise en application des nouvelles aptitudes au travail, que d'autres facteurs tels que la disponibilité du matériel requis, des ressources financières, du temps et la conception du travail.

Selon Brunet (1983), une des problématiques des programmes

de perfectionnement est que très souvent les cadres sont formés alors que leurs supérieurs ne sont pas prêts à assumer le changement.

L'appui accordé au programme de formation par les responsables concernés joue un rôle primordial dans la réussite de ce programme. Pour ce faire, ils doivent valoriser les participants relativement aux nouveaux acquis du contenu du programme et chercher à modifier la culture organisationnelle.

Cette recherche implique aussi que des occasions doivent être données aux directeurs pour pouvoir appliquer les techniques développées dans un programme de formation au sein de leur organisation.

Une attention particulière doit être accordée à l'encadrement des nouveaux diplômés assurant ainsi un suivi dans le renforcement et l'utilisation des techniques et des attitudes.

Aux Seychelles cela n'a pas été vraiment le cas. Les autorités du Ministère de l'éducation auraient dû être suffisamment informés sur les concepts véhiculés au sein du programme afin de les anticiper dans la vie quotidienne de la gestion des écoles.

Les résultats de cette étude sont donc importants dans la mesure où ils peuvent conscientiser les responsables d'une

organisation importante comme le Ministère de l'Éducation à jouer un rôle déterminant dans le renforcement et l'utilisation des compétences développées dans un programme de formation.

Les résultats de cette étude peuvent aussi susciter certaines pistes futures des travaux de recherche.

Etant donné que d'autres variables auraient pu influencer les résultats de cette étude, il est à suggérer qu'une étude soit réalisée en utilisant, non pas une approche quantitative basée sur l'utilisation d'un questionnaire issu d'un milieu différent de celui des Seychelles, mais une approche qualitative. Cette dernière aurait le mérite de rencontrer en entrevue les gens individuellement et leur demander en quoi la formation acquise a eu un impact sur leur gestion scolaire.

Par ailleurs, compte tenu du fait qu'il y a eu un manque de suivi par l'environnement de travail vis-à-vis les directeurs diplômés du programme de formation, c'est-à-dire, un manque de renforcement dans l'utilisation des techniques et des attitudes, les données de cette étude peuvent être utilisées par d'autres chercheurs pour développer un programme d'activités cherchant à assurer l'application des connaissances et techniques au sein de l'organisation scolaire.

De la même façon, d'autres recherches peuvent être réalisées en utilisant les données de cette étude pour

développer un instrument d'évaluation des directeurs d'école.

Enfin, les résultats de cette recherche n'ont pas démontré de différences significatives entre la perception des directeurs qui ont suivi le programme de formation et ceux qui ne l'ont pas suivi sur la plupart des dimensions de gestion mesurées. Il serait intéressant de connaître les facteurs qui auraient pu influencer le transfert des acquis au sein du système scolaire seychellois.

Tandis que les résultats de cette étude suggèrent que cette relation entre la formation et le rendement n'existe pas, il est à reconnaître que d'autres facteurs majeurs tels que les conditions liées à l'organisation ou le milieu de travail, peuvent influencer le transfert des acquis.

A travers d'autres recherches, telles que suggérées par l'auteure dans le domaine de la formation des gestionnaires, on pourra peut-être déterminer si cette relation existe dans d'autres circonstances.

Le problème demeure entier, comme le dit Noe (1986), peu d'effort a été fourni afin de vérifier pourquoi les programmes de formation sont efficaces pour certains individus et ne le sont pas pour d'autres. Les caractéristiques reliées aux stagiaires en formation telles que le lieu de contrôle, l'estime de soi, les attentes, doivent soit atténuer, soit

accroître l'efficacité de la formation. Noe (1986), trouve qu'il est important de déterminer les caractéristiques individuelles spécifiques qui influencent l'efficacité de la formation afin de pouvoir comprendre de quelle façon l'augmentation de la probabilité que le changement de comportement et l'amélioration du rendement résulteraient de la participation aux programmes de formation.

Au cours de ce dernier chapitre, le résumé, de même que les implications de la partie théorique et pratique ainsi que les implications au niveau de la recherche ont été présentés.

**REFERENCES    BIBLIOGRAPHIQUES**

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBERS, HENRY H. (1972) Management: The basic concepts: John Wiley & Sons Inc, New York.

ALDAG Ramon J. et STEARNS M. Timothy (1991) Management, second edition: South Western Publishing Company - Cincinnati Ohio.

BARNABE, Clermont. (1981) La gestion des ressources humaines en éducation. Editions Agence d'ARC Inc. Montréal.

BERGERON Pierre-G. (1986). La gestion dynamique concepts, méthodes et applications. Gaetan Morin éditeur - Montreal, Québec, Canada.

BRUNET Luc (1983) Le climat de travail dans les organisations - Agence d'ARC inc. (Les éditions)

CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, MD., LAWLER, E.E. 111, et WEICK, K.R., Jr. (1970). Managerial behaviour, performance, and effectiveness. New York: Mc Graw-Hill.

CAMPBELL, Ronald F. (1981) The Professorship in Educational Administration - A Personal View Educational Administration Quarterly 17. 1-24.

CATALANELLO R.F, et KIRKPATRICK D,L (1986). Evaluating training programs. The state of the art. Training and Development Journal, 22, 2-9.

CHMURA, T. J., HENTON, D.C., and MELVILLE, J.G. (1987). Corporate Education and Training: Investing in a Competitive Future. Report no. 753. Palo Alto, Calif: Sri International.

CRENER, M. et MONTELL, B. (1979) Principes de Mangement, Les Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec.

DE ROSNAY J. (1975). - Le Macroscopie: vers une vision globale. Paris: Editions du Seuil.



DRUCKER, P.F, (1966). The Effective Executive. New York. Harper and Row. 143.

ETHIER G (1989) La gestion de l'excellence en éducation - Presses de l'Université du Québec.

EYE, G.G, R.D. KREY, et L.A. NETZER (1971). Supervision of Institution, 2 ed, New York, Harper and Row.

GOLDSTEIN, I.L., (1986). Training in Organisations: Needs assessment, development, and evaluation. Monterey, california: Brooks/Cole Publishing Co.

GORDON R. Judith; MONDY R. Wayne; SHARPLIN Arthur; et PREMEAUX R. Shane - Management and organization behavior (1990): Allyn & Bacon Inc.

GRAIG T. Williams (1990) The effect of trainee attributes on rater training effectiveness and the relationship between manager -supervisor rating. (300 pages) Thèse de doctorat, North Carolina State University.

GRIFFIN W. Ricky (1990) Management 3rd edition: Houghton Mifflin Company.

HAMPTON, D.R. (1986). Management, 3 ed, New York, McGraw-Hill.

HARRIS, B. M. (1985). Supervising Behaviour in Education, 3 ed, England Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc.

HENRICH, R.S. (1976) Personnel training in sunnette, M.D. (Ed) Handbook of Industrial and Organisational Psychology. Chicago: Rand McMally.

HUNT, M. David et ROBERTS, H. Karlene (1991) Organisational Behaviour. PWS-Kent Publishing Company.

JOMPHE, G et ROYER, G (1987). La supervision scolaire: Processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. Administration scolaire: Théorie pratique, chicoutimi, Gaetan Morin Editeur.

JOMPHE, G et LAURIN, P. (1986) Processus de gestion en milieu scolaire. Trois-Rivières: Université du Québec à trois Rivières.

JOMPHE, G, LAURIN P, et al., (1989) Developper nos ressources humaines en éducation: une réponse Seychelloise.

KIRKPATRICK, D.L. (1959, 1960). Techniques for evaluating training programs. Journal of the American Society of Training Directors, 12, 3-9, 21-26, 14, 13-18, 28-32.

KIRKPATRICK, D.L. (1971) A practical guide for supervisory training and development. Don Mills. Ont.. Addison Wesley.

KIRKPATRICK, D.L. (1977) Evaluating training programs : evidence versus proof. Training and development/Journal. Vol 31.

KOONTZ, H. (1971) Appraising Managers As Managers. New York. McGraw-Hill Book Company.

KOONTZ, H. O'DONNEL C. (1968). Essentials of Management. McGraw-Hill, New York (1974).

LAFLAMME, M. (1981) Le management: approche systémique, théories et cas. Gaetan Morin. Editeur, Chicoutimi.

LAFLAMME, M. (1977) Diagnostic organisationnel et Stratégies de développement: Une approche globale. Chicoutimi: Gaetan Morin.

LAROUCHE V. (1977) Le développement des ressources humaines, fonction négligée par l'entreprise. Document de travail.

LAURENCE, P.R. et LORSCH, J.W. (1973) Adapter les structures de l'entreprise. Paris: Les Editions d'organisation.

LAURIN PAUL et LAVOIE LOUISETTE (1989). L'évaluation du programme de formation à distance (Administration scolaire) offert par L'U.Q.T.R aux Seychelles - Unité de formation à

distance - Université du Québec à trois Rivières - Québec.

LAURIN PAUL (1990) La Gestion du Personnel Scolaire - Programme de Formation à Distance en Administration Scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières.

LAURIN P. (1986) "Projet de programme. Certificat de 1er cycle en administration Scolaire : Bureau de la coopération international. Université du Québec à Trois-Rivières.

LEFEBVRE, G. (1975) Le management d'aujourd'hui: savoir organiser, savoir décider. Les éditions de l'Homme Ltée, Montréal.

LONDON Manuel (1989) - Managing the training Enterprise: JosseyBass Inc.,

MACKENZIE, A. (1969) " The management process in 3 - D" Havard Business Review, novembre - decembre 69, volume 47.

Ministère de L'éducation, L'information et de la Jeunesse (1982) Le plan et la réforme de l'Education aux Seychelles. Victoria, Seychelles: Gouvernement des Seychelles.

Ministère de l'éducation des Seychelles et Université du Québec à Trois-Rivières (1989) Developper nos ressources humaines en éducation: une réponse seychelloise. Trois-Rivières: Collection Inter-Education.

MINTZBERG H. (1973) Le manager au quotidien. Les éditions d'organisation - Paris.

MINTZBERG, H. (1984). Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre, Montreal, Agence d'Arc.

MINTZBERG, H.; (1973) The nature of Managerial work, Harper & Row, .

MONTMOULLIN, MAURICE. (1972) Les psychopitres. Paris. Presses Universitaires de France.

MONIER, P. (1975) Formation, perfectionnement et developpement organisationnel. Administration hospitalière et scolaire.

MOORHEAD Gregory et GRIFFIN W. Ricky (1992) Organizational Behaviour 3rd Edition: Houghton Mifflin Company.

NADEAU, R.A. (1981) Analyse Comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel, Thèse non publiée, Novembre, Université du Québec à Trois-Rivières.

NADLER, L. and WIGGS, G.D. (1986) Managing human Resources Development: A Practical Guide. San Francisco : Jossey - Bass.

NOE R.A., (1986). Trainees attributes and attitudes. Neglected influences on training effectiveness. Academy of Management Review, 11, 736-749.

NOE R.A., et SCHMITT, N (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness. Test of a model. Personnel Psychology, 39, 497-523. Nunnally, J.C., (1978) Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

OLSON Gregory Richard (1983). The relationship between management education and managerial performance of Baccalaureate - prepared nurse managers. Thèse de doctorat - Marquette University. Milwaukee, Wisconsin. (138 pages)

PORTER L.W et LAWLER, E.E. (1968) Managerial attitudes and performance. Homewood, 111: Irwin - Dorsey.

RACKHAM N, "The Coaching Controversy." Training and Development Journal, 1979, 33, (11) 14.

ROBINSON Danna Gaines & ROBINSON James C. (1989) Training for impact. How to link training to business needs and measure the results. Jossey Bass Inc.

SAVOIE, ANDRE. (1987) Le perfectionnement des ressources humaines en organisation. Agence d'ARC Inc. Ottawa.

SISK, H.L. (1973) Management and organisation, South Western Publishing Co., Cincinnati.

SQUIRES, D.A.; HUITT, W.G.; & SEGARS, J.K. Effective Schools and Classrooms: A research - based perspective. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development 1983.

TARDIF N. (1986) Supervision pédagogique, de la théorie à la pratique Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation Bibliothèque nationale du Québec.

THERIAULT, DIANE (1983) Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge et l'engagement dans et par le processus de supervision scolaire. Rapport de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières. (1983)

UNESCO/ACCT "Guide Methodologique sur la gestion administrative pédagogique destiné à la formation des directeurs d'Ecoles Primaires." Bordeaux 1990.

VATIER, R (1960) "Developpement de l'entreprise et promotion des hommes" Paris.

WHITE D. DONALD et BEDNARD A. DAVID (1986) Organizational Behavior: Ally Bacon Inc.

**A N N E X E    1**

Comparaison des moyennes de la perception de  
chaque groupe de répondants relativement à la  
performance des directeurs diplômés et des  
directeurs non diplômés.

Annexe 1

Comparaison des moyennes de la perception de chaque groupe de  
répondants relativement à la performance des directeurs  
diplômés et des directeurs non-diplômés.

Dimension: Prise de décision						
Enoncés	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
12. recherche des solutions pratiques avant de prendre une décision?	4.0909	3.4458	3.8182	4.5714	3.7222	3.2857
13. porte une attention toute spéciale, dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème?	3.7273	3.5128	3.7273	4.0000	3.5961	3.2857
14. prend en considération les conséquences de sa décision?	4.3636	3.6538	3.7273	4.4286	3.7059	3.2857
15. recherche l'opinion de son personnel dans des décisions qui les concernent?	4.6364	4.0000	3.6364	4.8571	3.9828	3.0000
16. se préoccupe de recueillir le plus d'informations avant de prendre une décision?	4.5454	3.8250	3.9091	4.8571	3.9107	3.5714
17. évite de prendre des décisions rapides à propos de situations critiques?	4.3636	3.5500	3.7273	4.4286	3.7069	3.0000

Echelle 0 à 5  
 Significatif  $\leq 0.05$

Annexe 1. (suite)

Dimension: Planification						
Enoncés	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
18. fixe pour son école des objectifs à long terme et à court terme (soit quantitatifs ou qualitatifs) qui soient en relation directe avec ceux du ministère de l'éducation?	4.2727	3.9250	3.5454	4.5000	3.8889	3.4286
19. fixe des objectifs portant sur l'amélioration du rendement académique?	4.3636	7.7831	3.5454	4.5000	3.7895	3.4286
20. s'assure que les objectifs de son école soient compris de son personnel?	4.6000	4.0241	3.8182	4.8300	4.1379	3.4286
21. établit le calendrier relatif à l'atteinte des objectifs de l'école?	4.0909	3.8375	3.7273	3.4000	3.4444	3.5714
22. établit le calendrier des rencontres avec son personnel?	4.1000	3.8916	3.5454	4.0000	4.0182	3.2857
23. fixe les objectifs d'école que les enseignants puissent facilement traduire en objectifs au niveau de leur propre classe?	4.3636	3.6951	3.1818	4.5000	3.8246	3.2857
24. s'assure que les objectifs fixés par les enseignants au niveau de leur classe soient en conformité avec ceux de l'école?	4.3636	3.9512	3.4545	4.6667	3.8727	3.0000
25. s'assure que son personnel possède l'information nécessaire afin de les aider dans leur planification?	4.7273	3.9634	3.7273	4.8333	4.0000	3.2857
26. contrôle les divers plans établis dans le but de s'assurer de leur pertinence?	4.1818	3.8765	3.5454	4.5000	3.9259	3.0000
27. fixe des objectifs qui répondent aux besoins de son école?	4.7273	4.0610	3.6364	4.8333	4.1579	3.4286

Echelle 0 à 5

Significatif  $\leq 0.05$



Annexe 1 (suite)

Dimension: Organisation						
Enoncés	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
28. délègue son autorité à partir des résultats attendus de la part de son personnel?	4.3636	3.7531	3.6364	4.8571	3.9298	3.5714
29. spécifie de façon claire ses délégations?	4.7273	3.9875	3.8182	4.5714	3.9444	3.5714
30. formalise par écrit la description des tâches, les délégations d'autorité ainsi que les objectifs de l'école?	2.9091	3.1500	1.9091	3.2857	3.0926	2.0000
31. clarifie les responsabilités de son personnel en fonction de leurs contributions au succès de l'école?	4.4545	3.9012	3.8182	4.6667	3.8364	3.0000
32. met en place des mécanismes adéquats de contrôle quand il délègue son autorité?	4.6363	4.1000	3.7273	4.1743	3.2982	3.4286
33. s'abstient de décider dans les sphères de responsabilités déléguées à son personnel?	3.7273	3.4805	3.6364	3.8571	3.3684	3.0000
34. s'assure que les rôles et les responsabilités dévolus dans son école soient clairement et équitablement partagés?	4.7273	4.2073	3.9091	4.8333	4.2281	3.4286
35. s'assure que chaque membre du personnel connaisse bien et sache bien ce qu'il a à faire?	4.7273	4.2317	3.9091	4.8571	4.3103	3.5714
36. informe et s'assure que son personnel comprenne bien la nature des relations existantes entre les divers postes de travail?	4.0909	4.1481	3.9091	4.8333	4.1930	3.9091

Echelle 0 à 5

Significatif  $\leq 0.05$

Annexe 1. (suite)

Dimension: Direction						
Énoncés	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
37. comprend les motivations de son personnel et crée un environnement de travail propre à les satisfaire?	4.0000	3.5000	3.2727	4.0000	3.5818	3.0000
38. dirige son personnel de façon à ce que les objectifs de celui-ci soient en harmonie avec les objectifs de l'école et du ministère de l'éducation?	4.1818	3.7250	3.7273	4.3333	3.6111	2.8571
39. met en place des règlements qui soient clairs et acceptés par son personnel?	4.9091	4.1852	4.0000	4.5000	4.3636	3.2857
40. utilise dans l'école des techniques de communication efficaces?	4.5454	4.0244	3.8182	4.7143	4.0000	2.8571
41. fixe des rencontres en nombre suffisant avec son personnel?	4.6363	2.8250	3.6364	4.5000	3.9464	3.0000
42. crée un environnement de travail propre à susciter l'innovation?	4.4545	3.6750	3.5454	4.7143	3.6842	2.5714
43. compte sur son personnel pour apporter des changements ou exprimer leurs avis sur différents sujets qui les concernent?	4.5454	3.6049	3.3636	4.2857	3.3684	2.2857
44. permet à son personnel de le rencontrer pour discuter de leurs problèmes?	4.8182	4.2169	3.8182	4.8571	4.3276	2.5714
45. aide à orienter le travail de son personnel sur les programmes ainsi que sur les objectifs et l'environnement de l'école?	4.5454	3.9146	3.2727	4.4286	3.9273	3.1429
46. pratique un leadership de participation mais, sait quand nécessaire utiliser un leadership directif?	4.7000	3.9877	3.5454	4.4286	4.2105	3.1429

Echelle 0 à 5

Significatif  $\leq 0.05$

Dimension: Supervision						
	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
énoncés	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
47. rencontre individuellement ses enseignants pour discuter des progrès de leurs élèves?	3.9091	3.1807	3.0909	4.2857	3.0175	2.8571
48. fait des visites de classe pour s'assurer que les activités des élèves desservent bien leur apprentissage et l'acquisition de concepts et d'habiletés nouvelles?	3.4545	3.1928	3.0000	4.1429	2.9298	2.5714
49. fait des visites de classe pour discuter avec les élèves et les enseignants divers sujets concernant l'école?	3.4545	2.9759	3.0000	4.2857	2.8929	2.5714
50. complimente brièvement ses enseignants quant à leurs efforts et performance?	4.4545	2.1848	3.0000	4.2857	3.1818	2.8571
51. félicite sous forme de mémos personnels tout effet digne de mention accompli par ses enseignants?	1.9000	2.3947	1.5454	2.3333	1.9000	1.1429
52. supporte activement ses enseignants à l'utilisation de techniques apprises lors des sessions de formation?	4.0000	3.1728	3.4545	4.1429	2.9811	2.7143
53. planifie des rencontres individuelles avec ses enseignants pour discuter de problèmes d'apprentissage?	4.2727	3.0123	3.5454	4.0000	2.9444	2.8571
54. planifie des rencontres pour échanger sur des sujets académiques ou sur de l'information acquise lors des sessions de formation?	2.9000	2.8049	3.3636	3.2857	2.4706	2.5714
55. supporte les actions de ses enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école, tel: devoirs à la maison, discipline, etc.?	4.9091	4.2346	3.9090	4.7143	4.0702	3.1428
56. essaie de résoudre les problèmes de son personnel par l'utilisation d'une politique d'aide, d'encadrement et d'encouragement à l'innovation, plutôt que par l'utilisation de règles et procédures	4.1818	3.5366	3.2727	4.0000	3.3773	3.0000
57. privilégie l'encadrement de ses enseignants comme moyen de formation?	3.6000	2.8101	2.8182	3.2857	2.5400	2.1429
58. utilise l'évaluation comme moyen pour aider ses enseignants à améliorer leur performance?	4.2000	3.2099	3.3636	4.2857	2.8868	2.8571

Annexe 1. (suite)

Dimension: Evaluation						
Enoncés	Directeurs Diplômés			Directeurs Non Diplômés		
	DIR N=11	ENS N=84	SUP N=11	DIR N=7	ENS N=60	SUP N=1
59. utilise des techniques de contrôle permettant d'anticiper les écarts aux divers plans établis?	3.7000	3.4079	3.0909	3.7143	5.5333	2.8571
60. développe des contrôles qui identifient les points majeurs d'exception?	3.7500	3.4545	3.0000	3.3333	3.4255	2.5714
61. développe des techniques de contrôle et d'information démontrant exactement ou apparaissent les écarts (déviations) dans l'école?	3.6000	3.4286	3.0000	3.5000	3.4792	2.7143
62. s'assure que ses techniques de contrôle et d'information sont bien comprises par ceux qui doivent décider?	4.2222	3.9876	3.6364	3.8571	3.9000	3.0000
63. agit rapidement quant apparaît tout écart de rendement?	4.6000	3.9114	3.5454	4.0000	3.7059	3.1429
64. agit conformément aux plans établis selon les demandes de l'environnement?	4.7000	3.6842	3.9090	4.3333	4.0217	3.7143
65. se met à jour et utilise des techniques plus nouvelles en matière de planification et de contrôle?	3.8000	3.6184	3.0909	3.5714	3.8478	2.4286
66. développe et utilise des méthodes globales du contrôle de la performance au niveau de l'école?	4.2000	3.7143	3.2727	4.0000	3.6792	2.8571
67. aide son personnel à développer des techniques de contrôle et d'information qui les aideront à bien voir ce qu'ils font dans le but de s'évaluer eux-mêmes?	3.7000	3.4051	3.0000	4.1429	3.1458	2.4286
68. informe son supérieur des problèmes et faiblesses majeurs de son école et de leurs causes, ainsi que des moyens retenus pour corriger la situation?	4.2727	3.9221	3.8182	4.1429	3.8444	2.8571

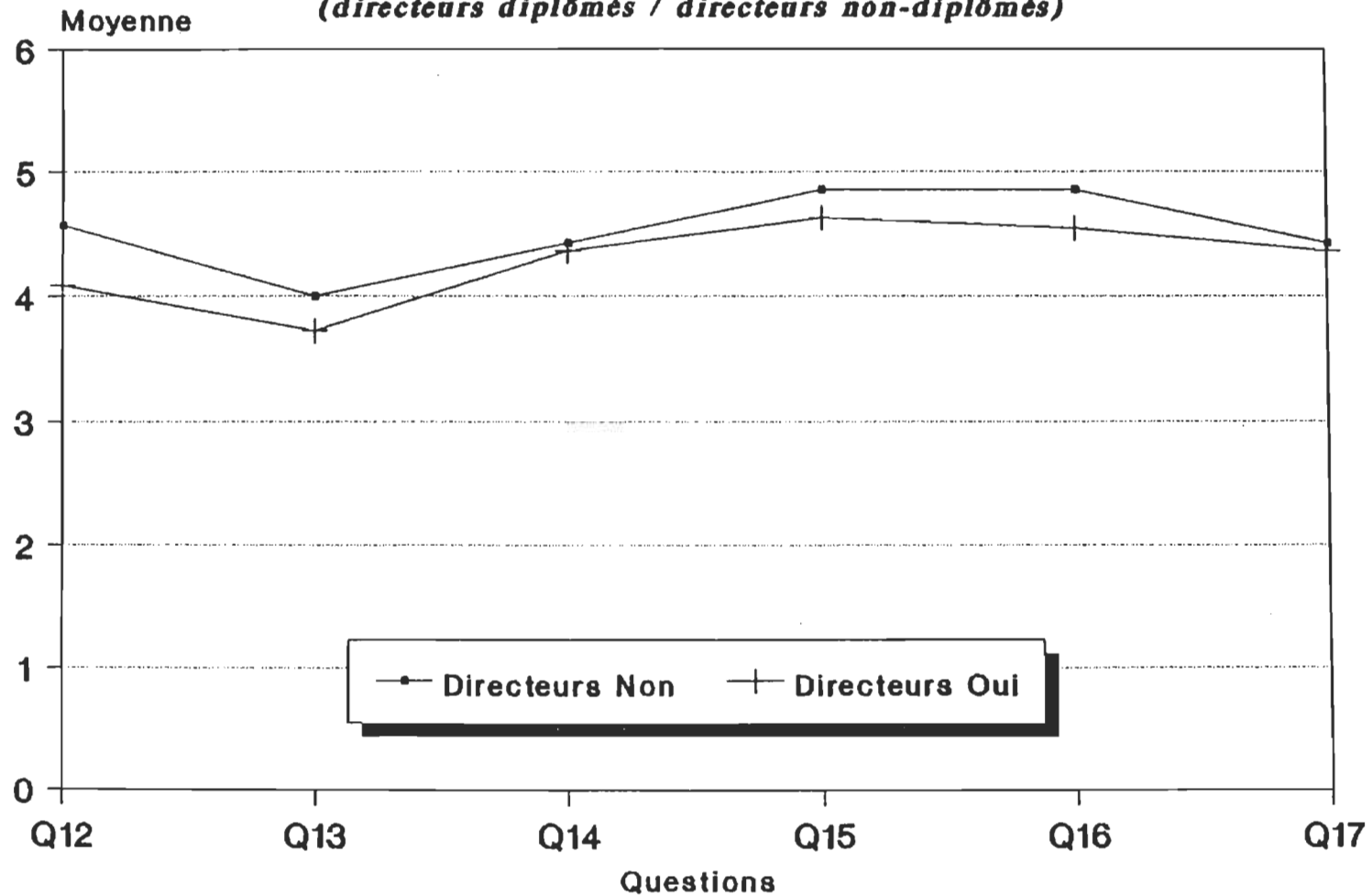
Echelle 0 à 5

Significatif  $\leq 0.05$

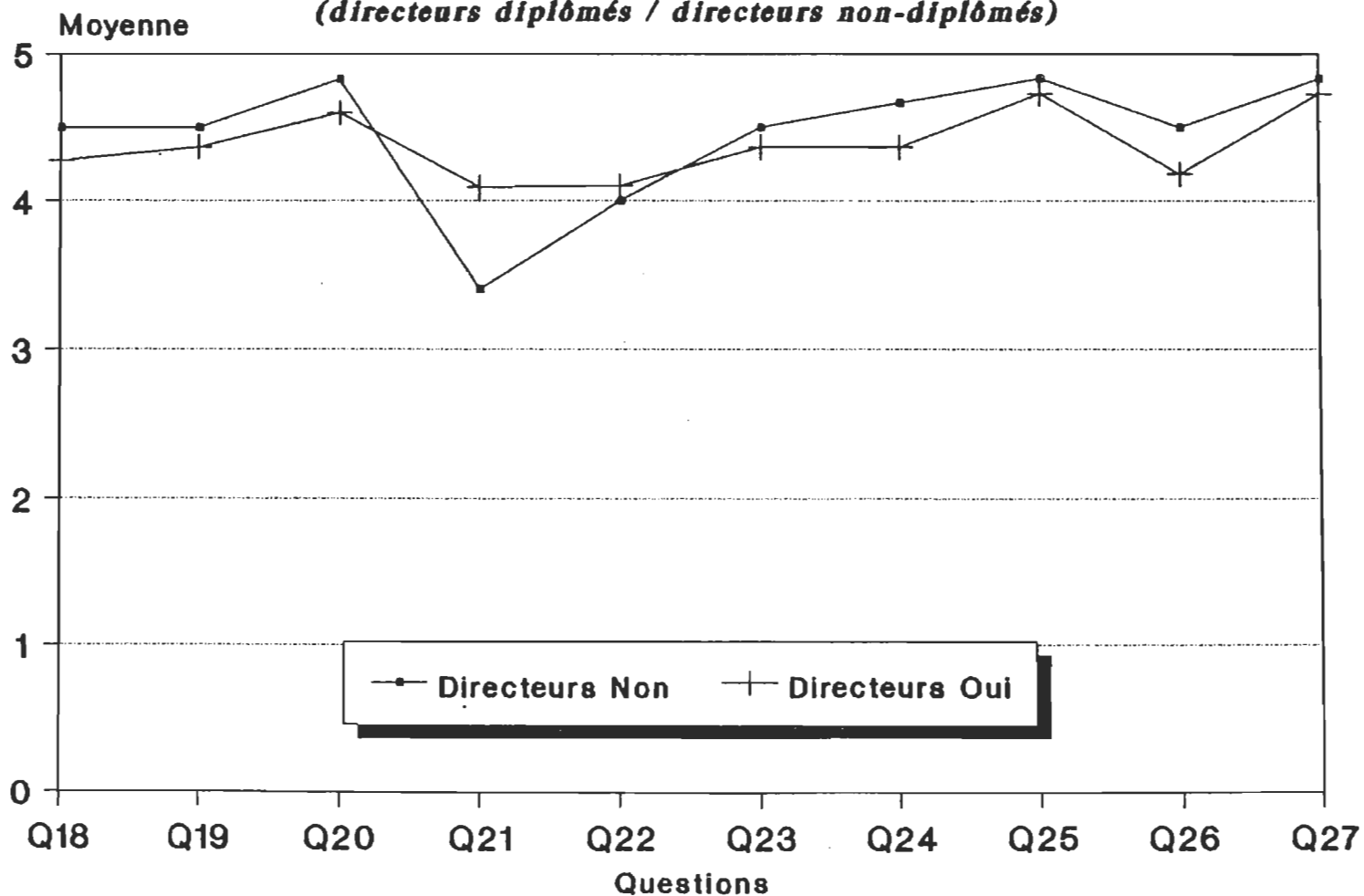
**A N N E X E    2**

Distribution des moyennes de la perception  
des directeurs diplômés et des directeurs  
non diplômés pour chacune des  
dimensions de gestion mesurées.

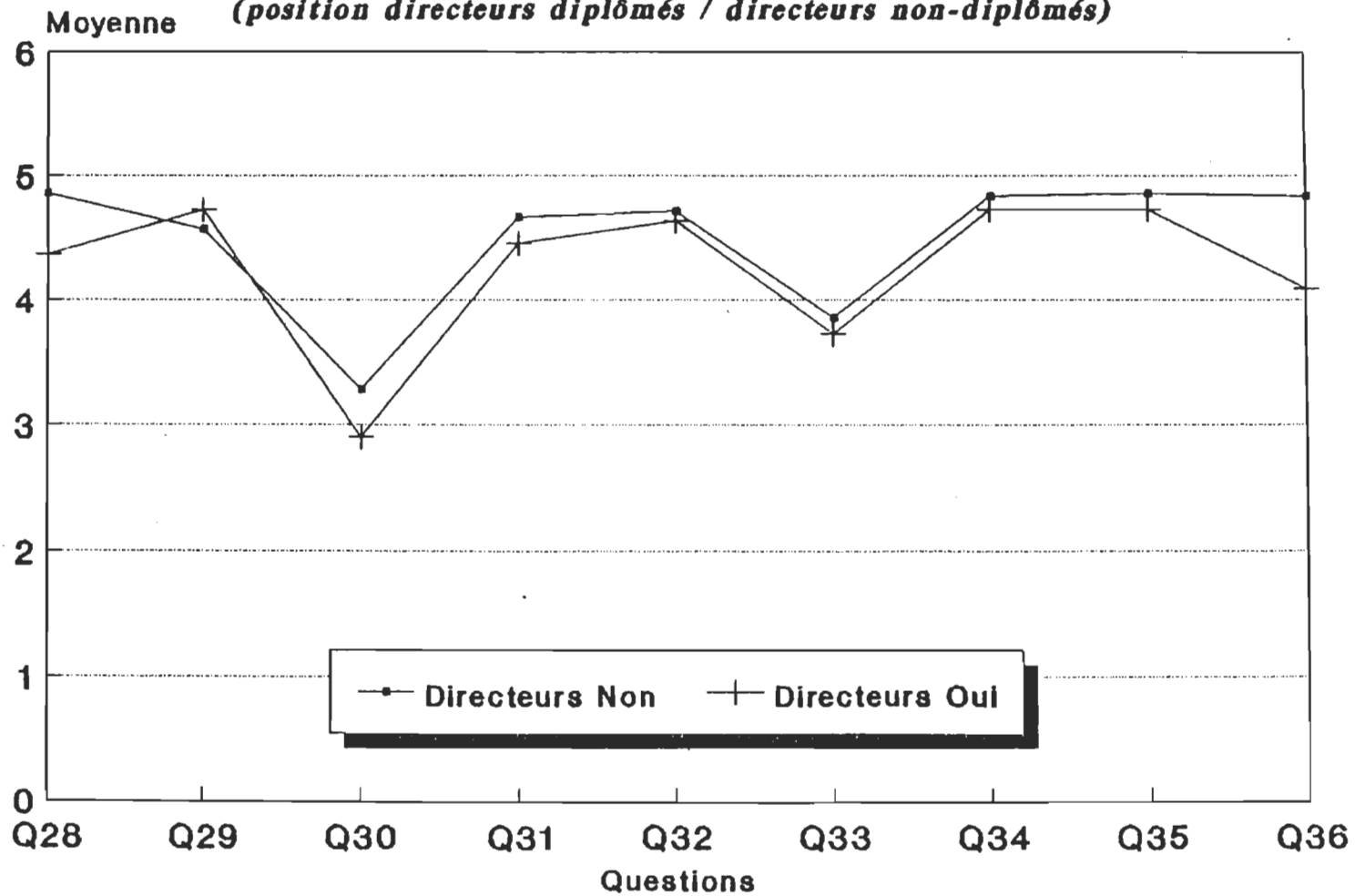
***Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Prise de Décision et de la perception des groupes de répondants (directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)***



*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Planification et de la perception des groupes de répondants (directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)*

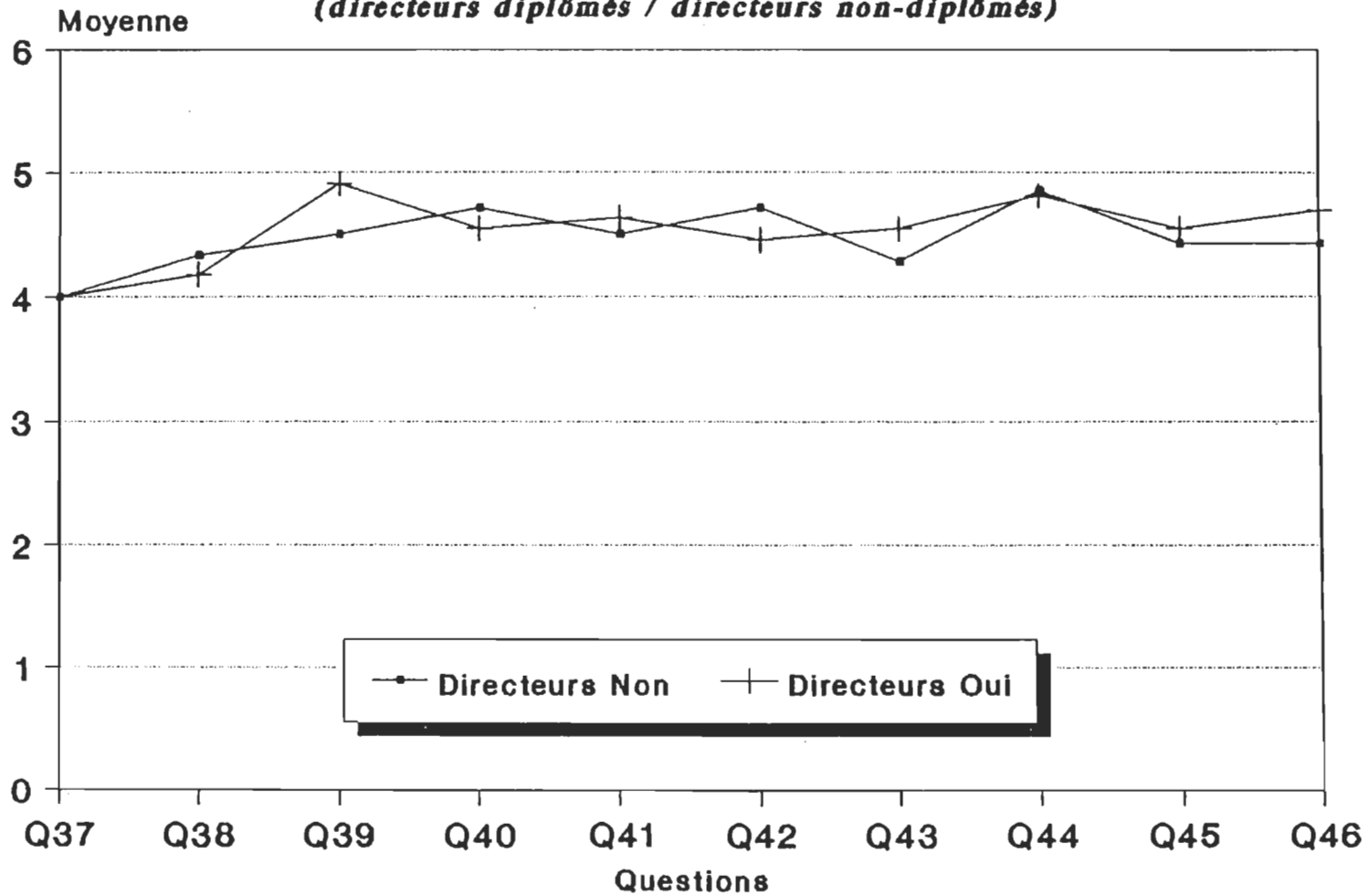


*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Organisation et de la perception des groupes de répondants (position directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)*

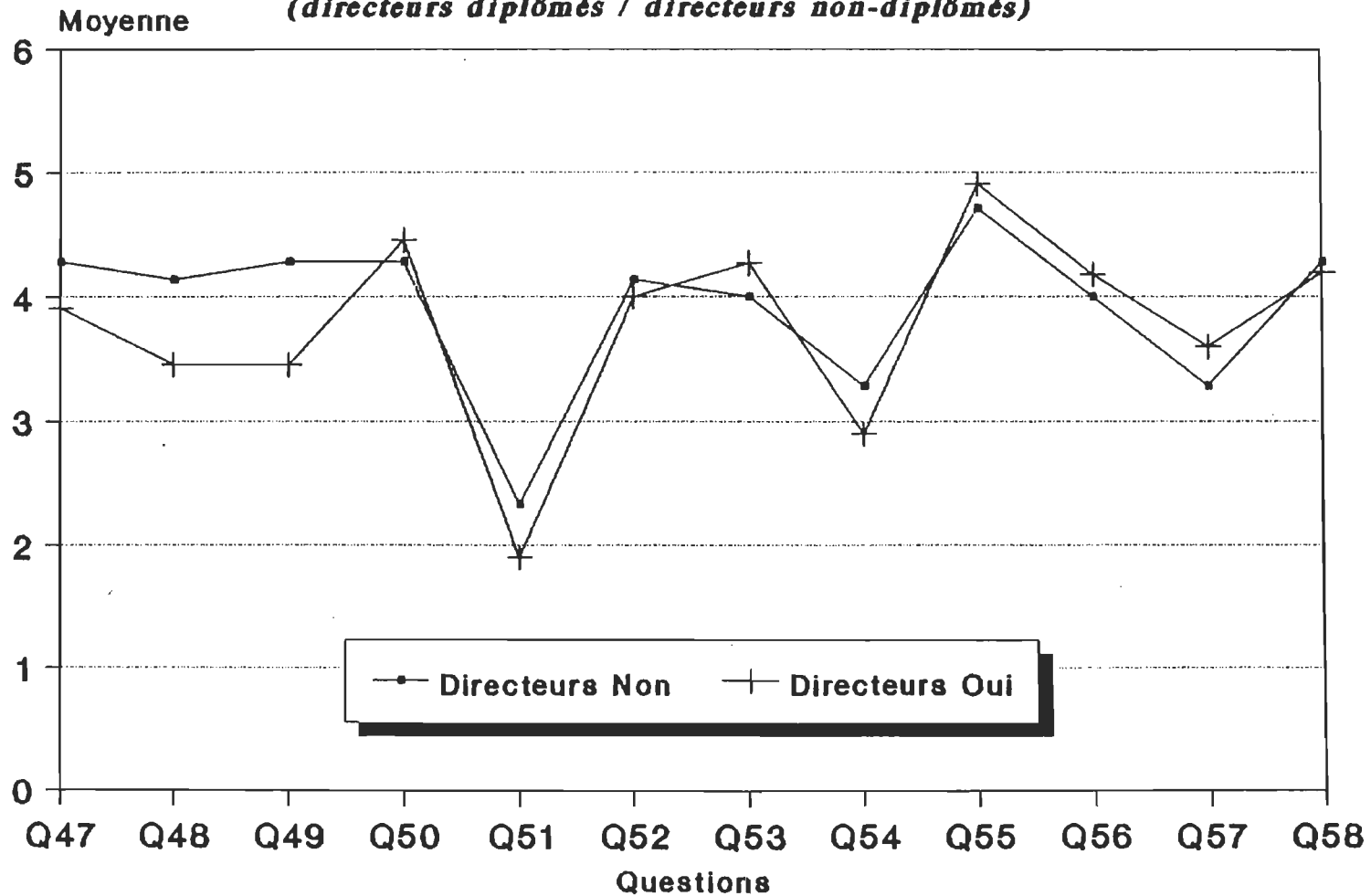




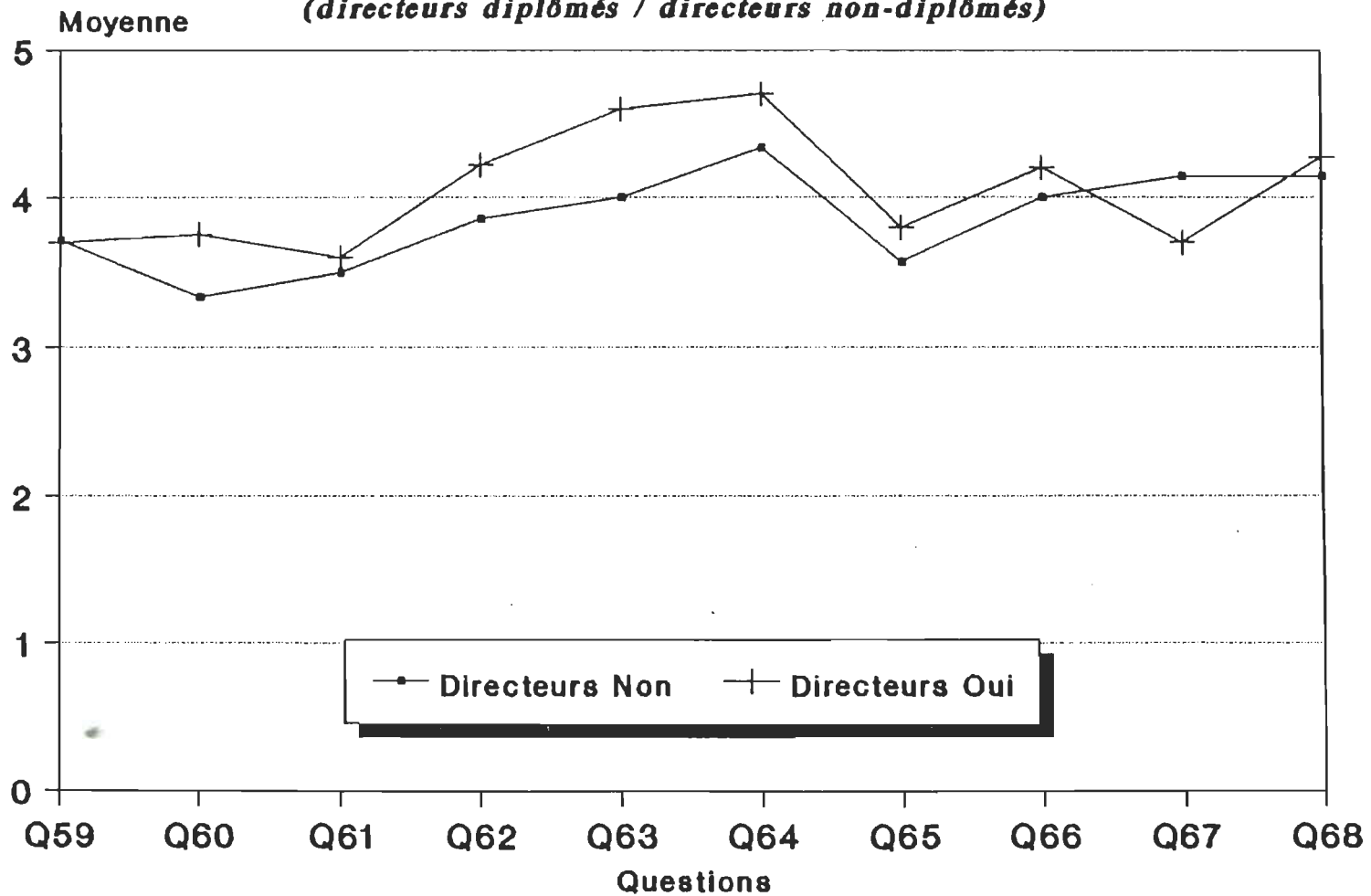
***Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Direction et de la perception des groupes de répondants (directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)***



***Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Supervision et de la perception des groupes de répondants (directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)***



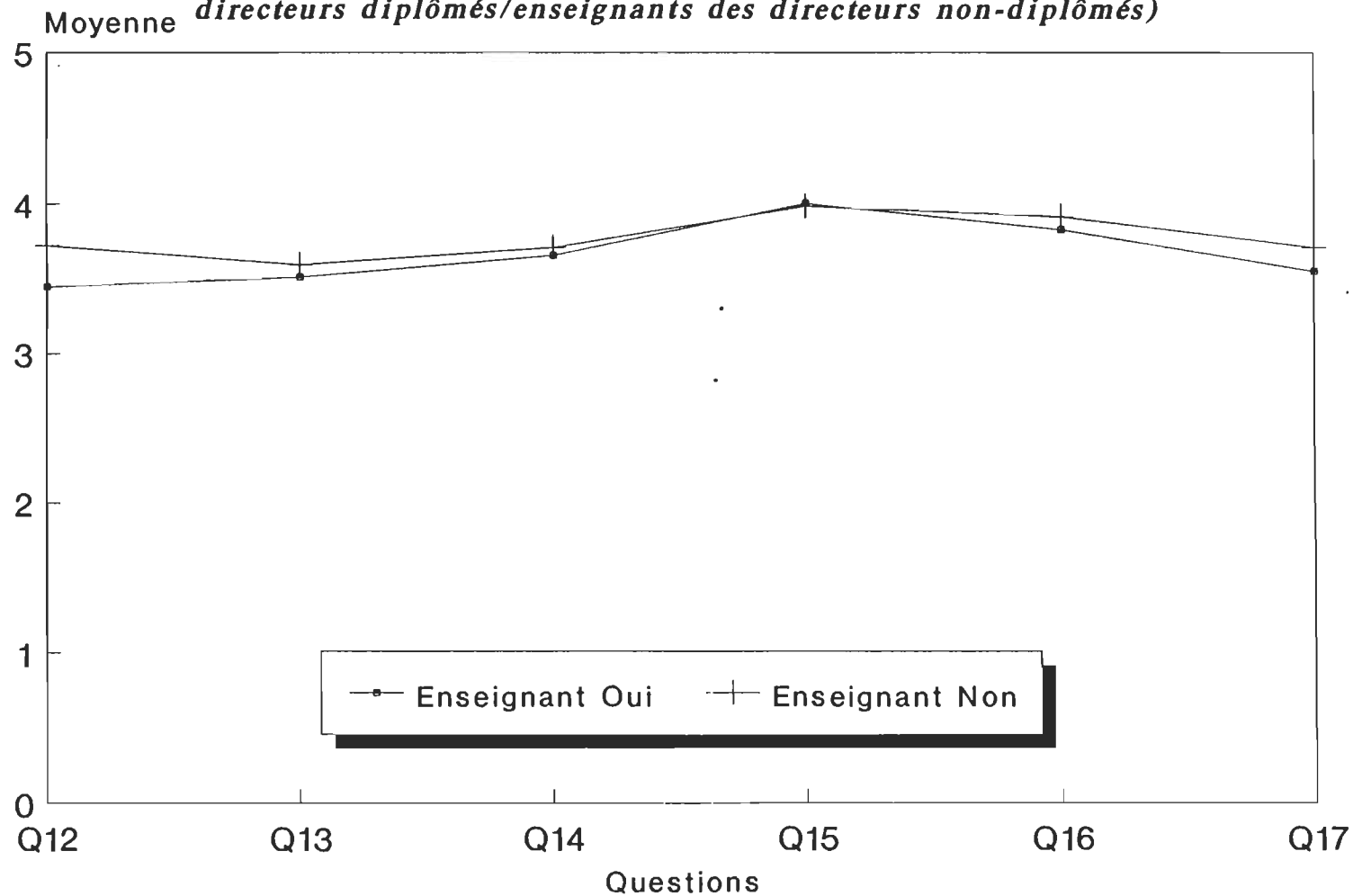
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Evaluation et de la perception des groupes de répondants (directeurs diplômés / directeurs non-diplômés)*



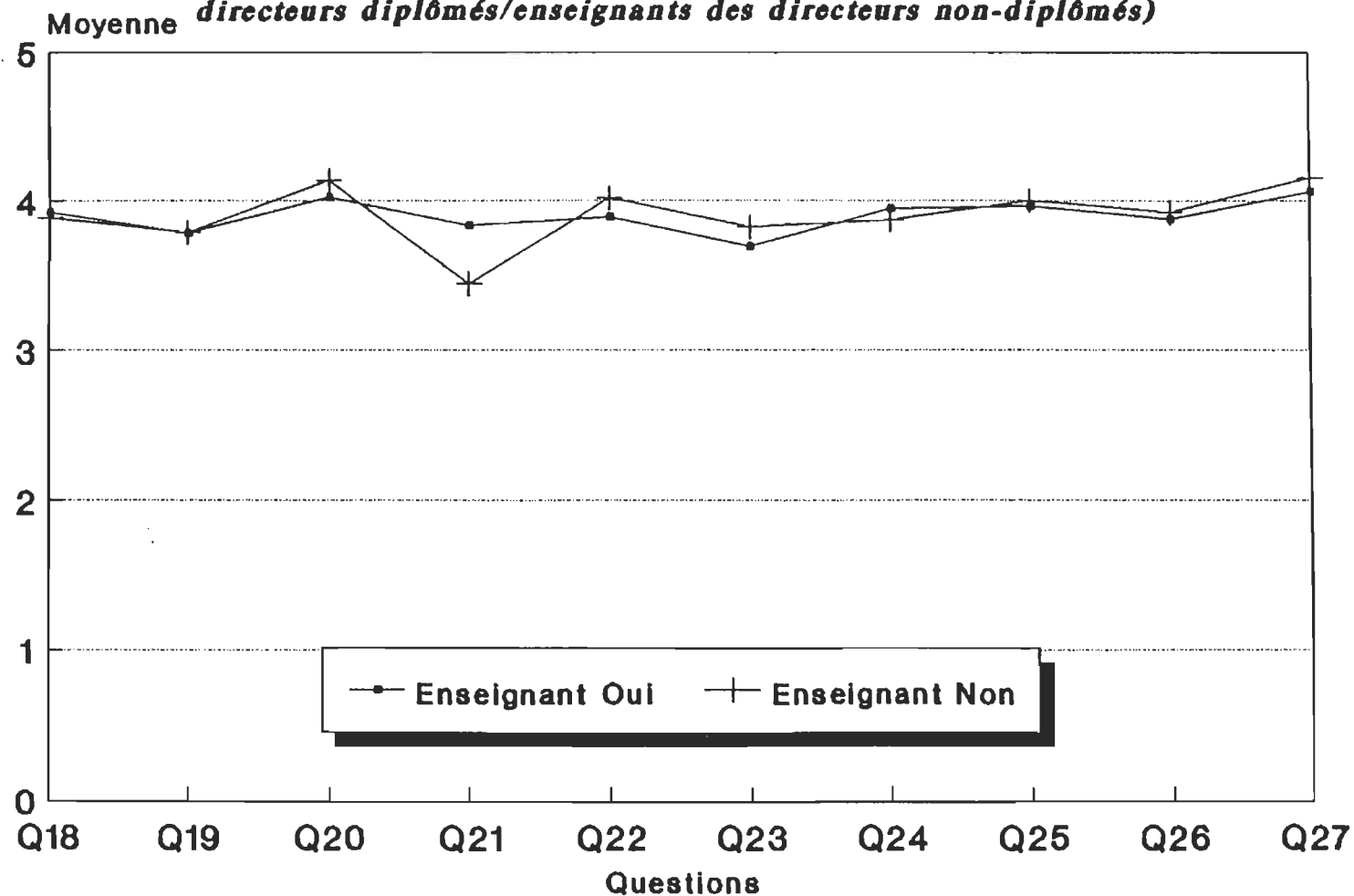
## A N N E X E 3

Distribution des moyennes de la perception  
des enseignants des directeurs diplômés et  
des directeurs non diplômés pour chacune des  
dimensions de gestion mesurées.

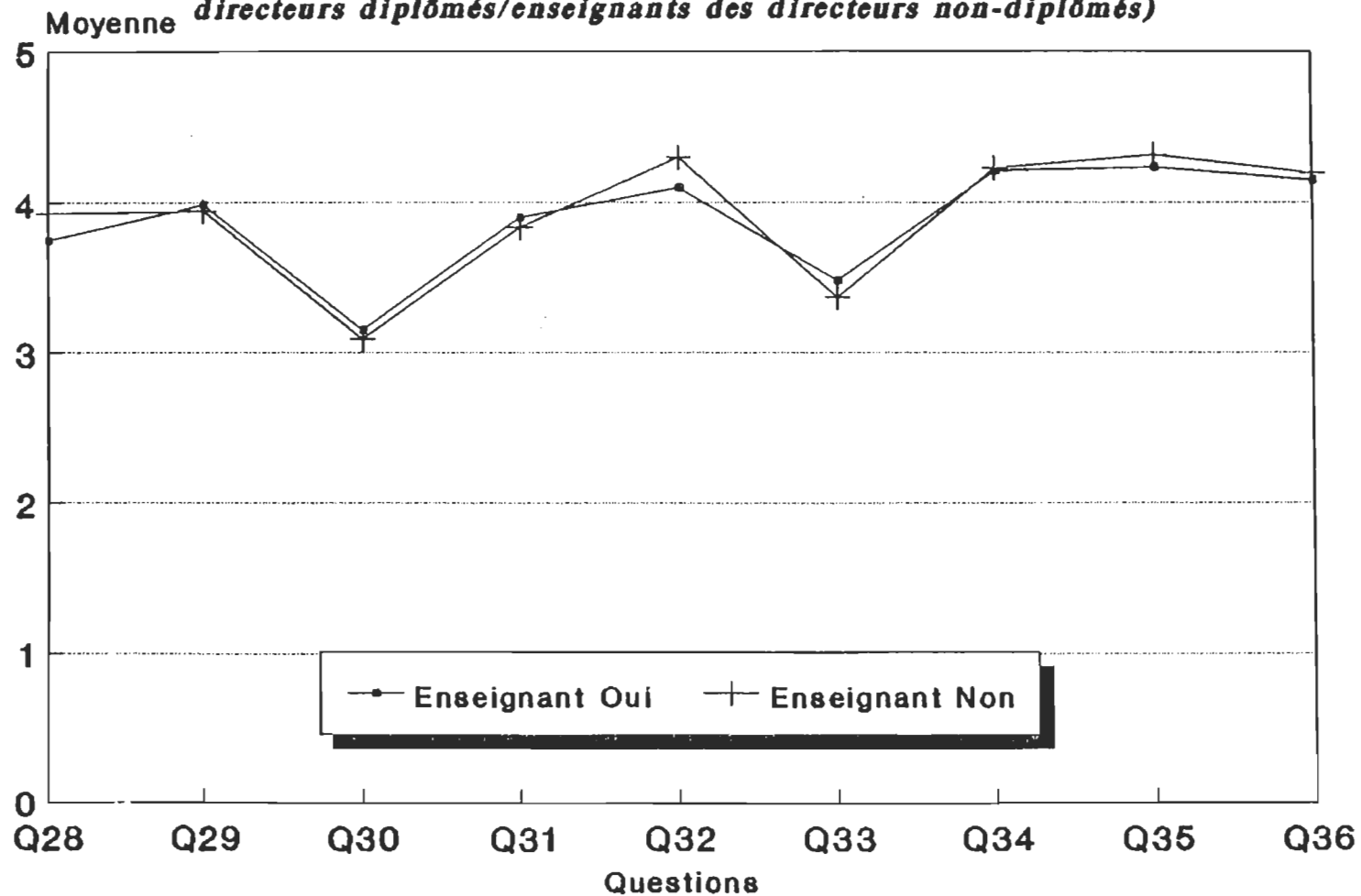
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Prise de Décision et de la perception des groupes de répondants (enseignants des directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)*



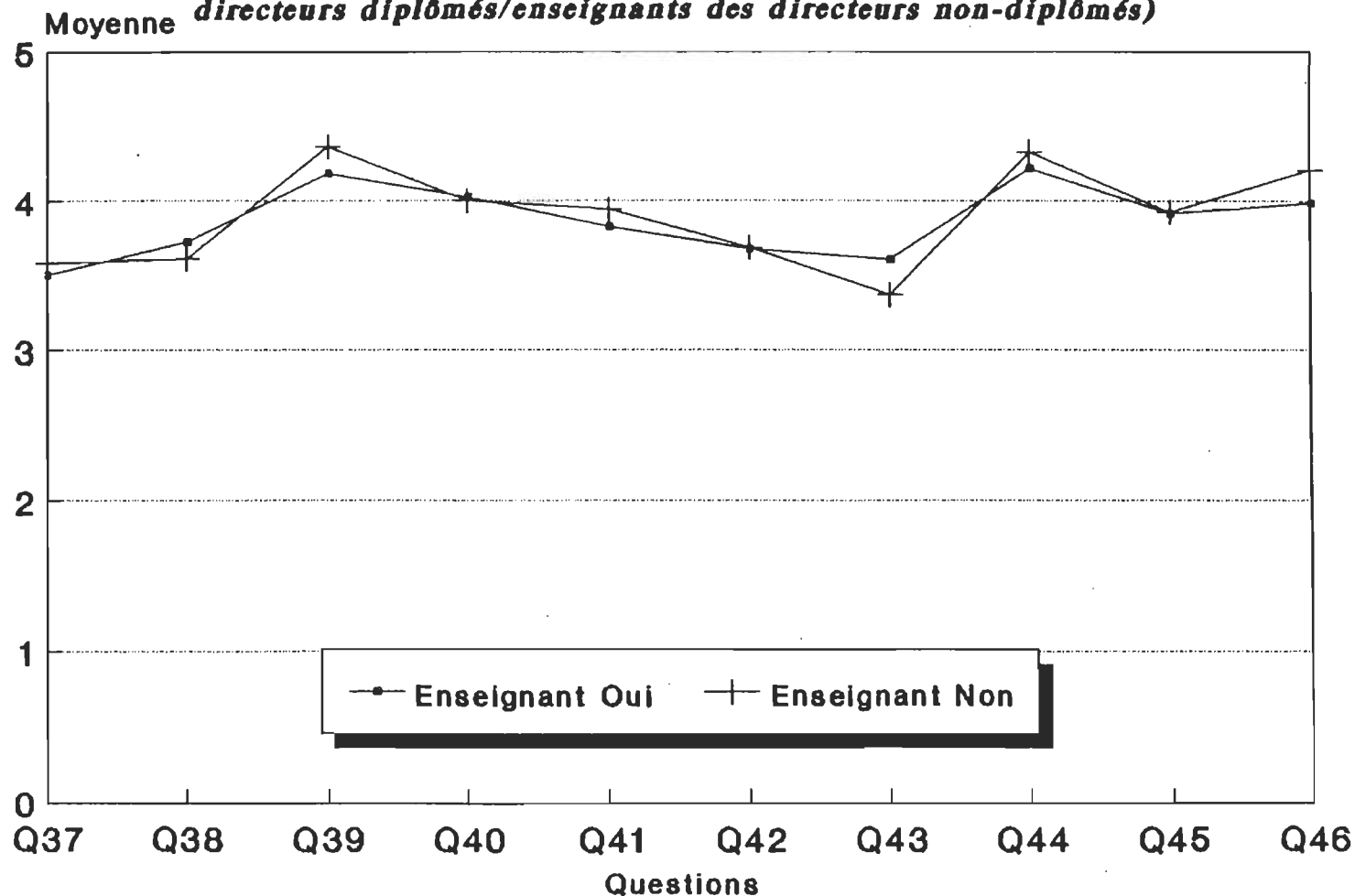
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Planification et de la perception des groupes de répondants (enseignants des directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)*



*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Organisation et de la perception des groupes de répondants (enseignants de directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)*

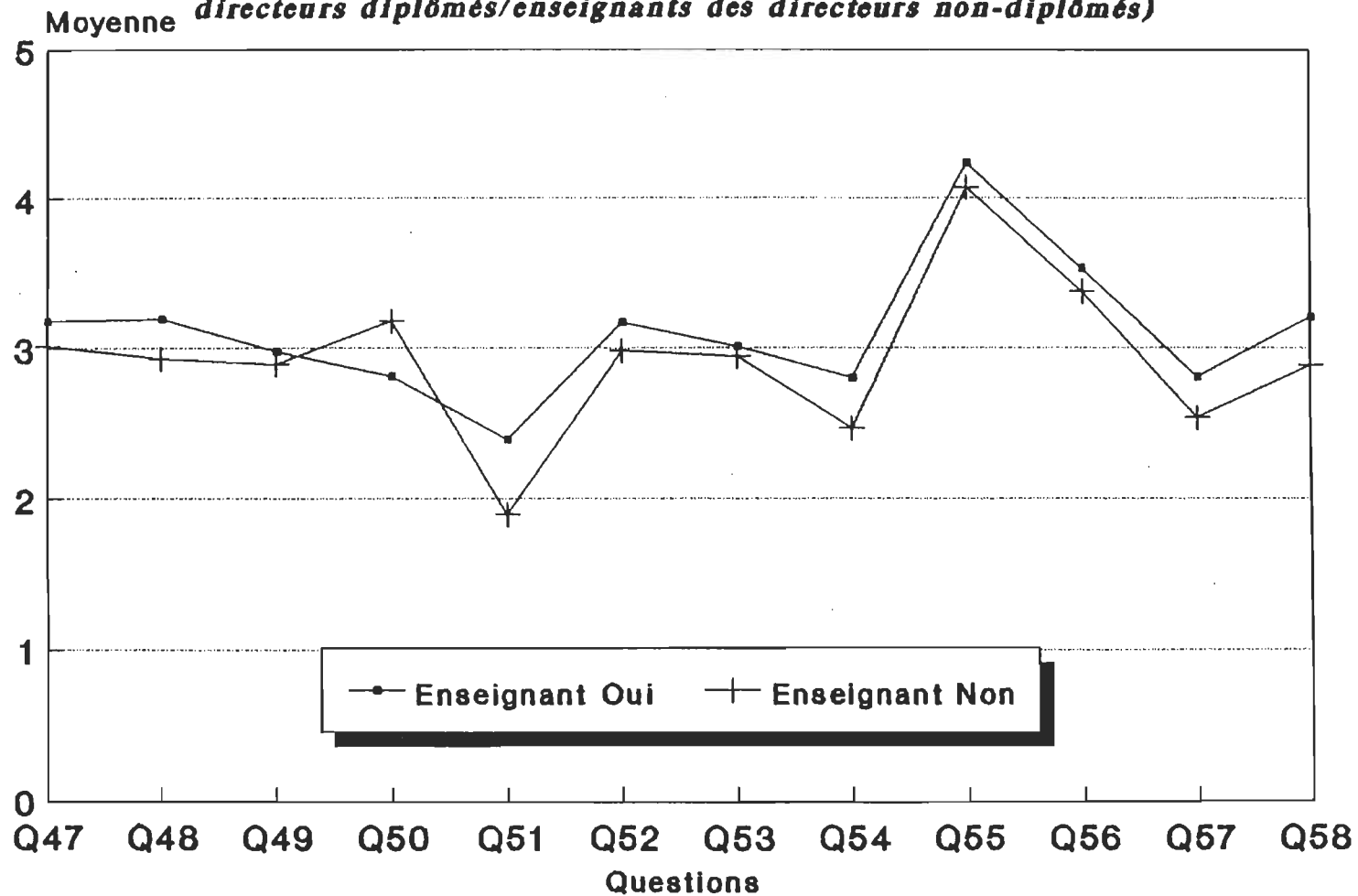


***Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Direction et de la perception des groupes de répondants (enseignants des directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)***

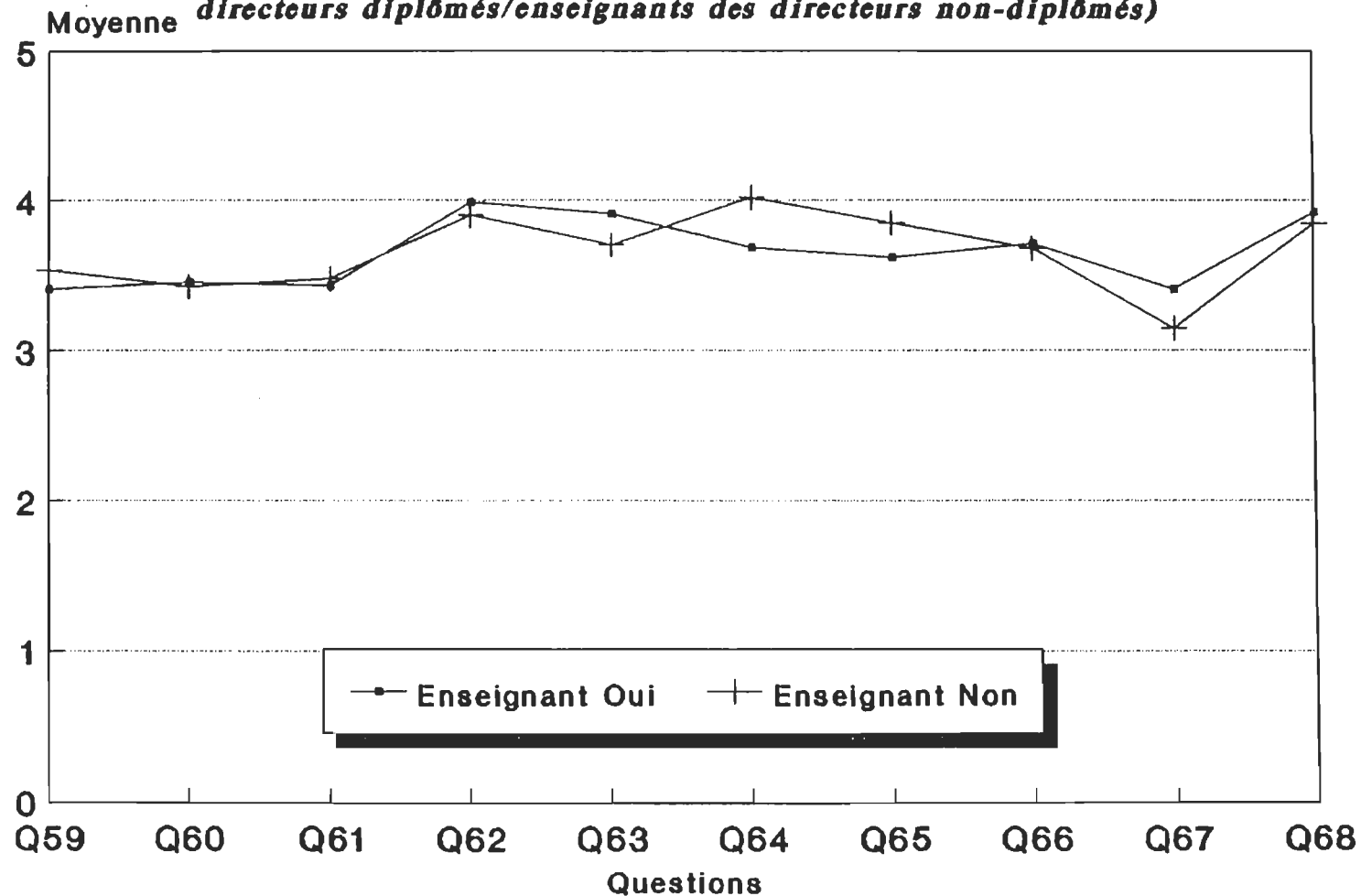




*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Supervision et de la perception des groupes de répondants (enseignants des directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)*



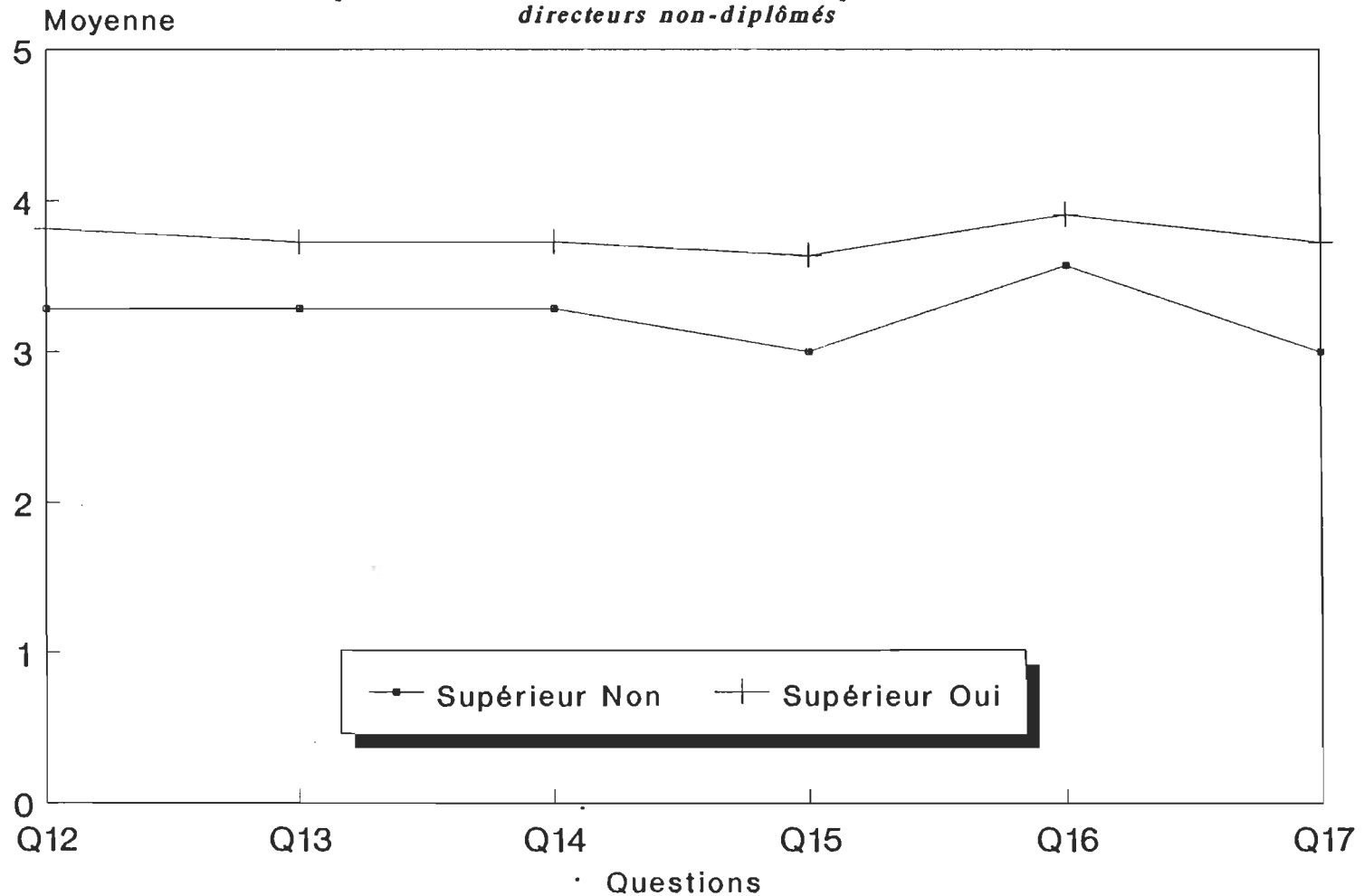
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Evaluation et de la perception des groupes de répondants (enseignants des directeurs diplômés/enseignants des directeurs non-diplômés)*



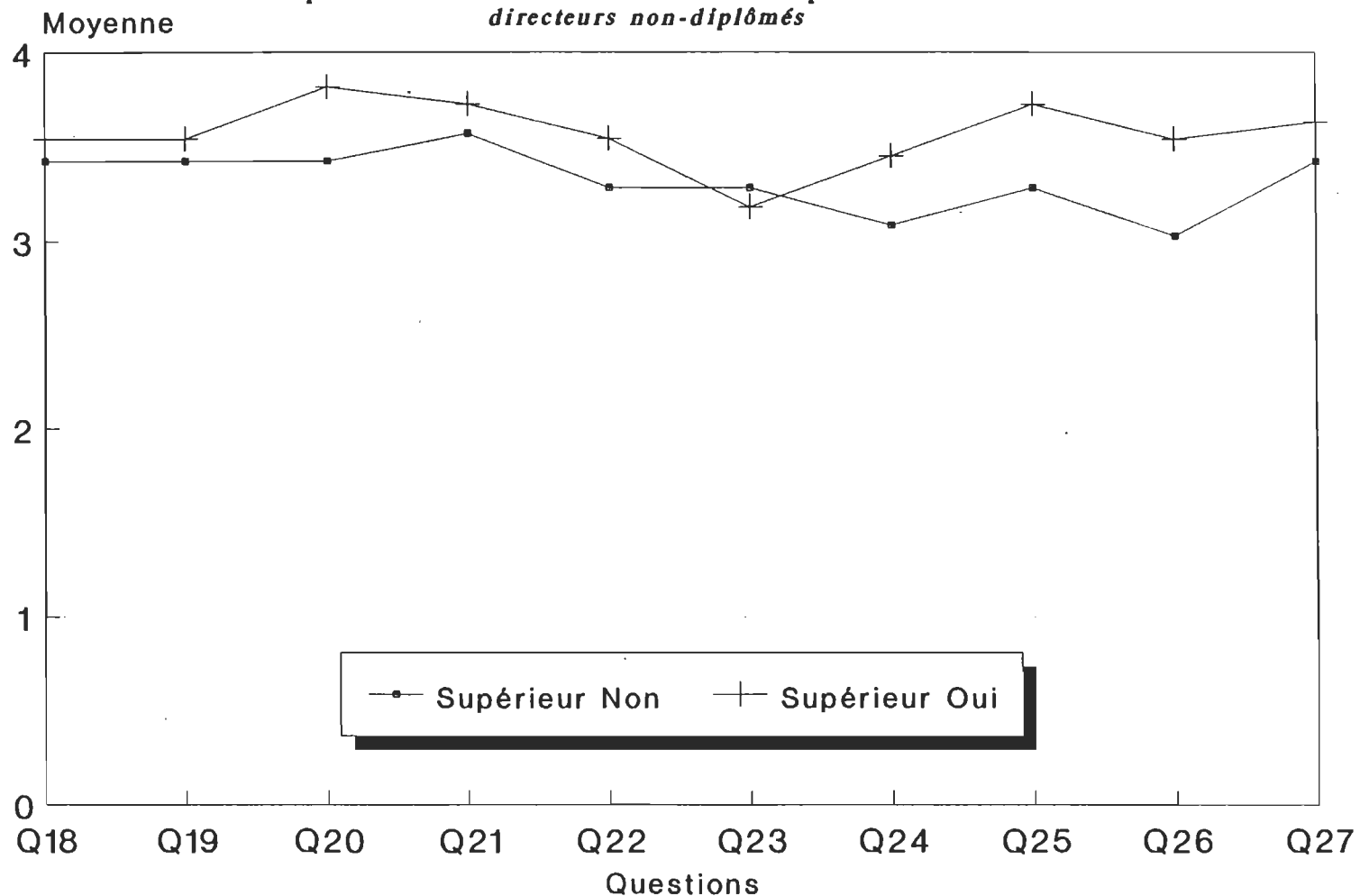
**A N N E X E    4**

Distribution des moyennes de la perception du  
supérieur immédiat quant à la performance des  
directeurs diplômés et non diplômés pour chacune  
des dimensions de gestion mesurées.

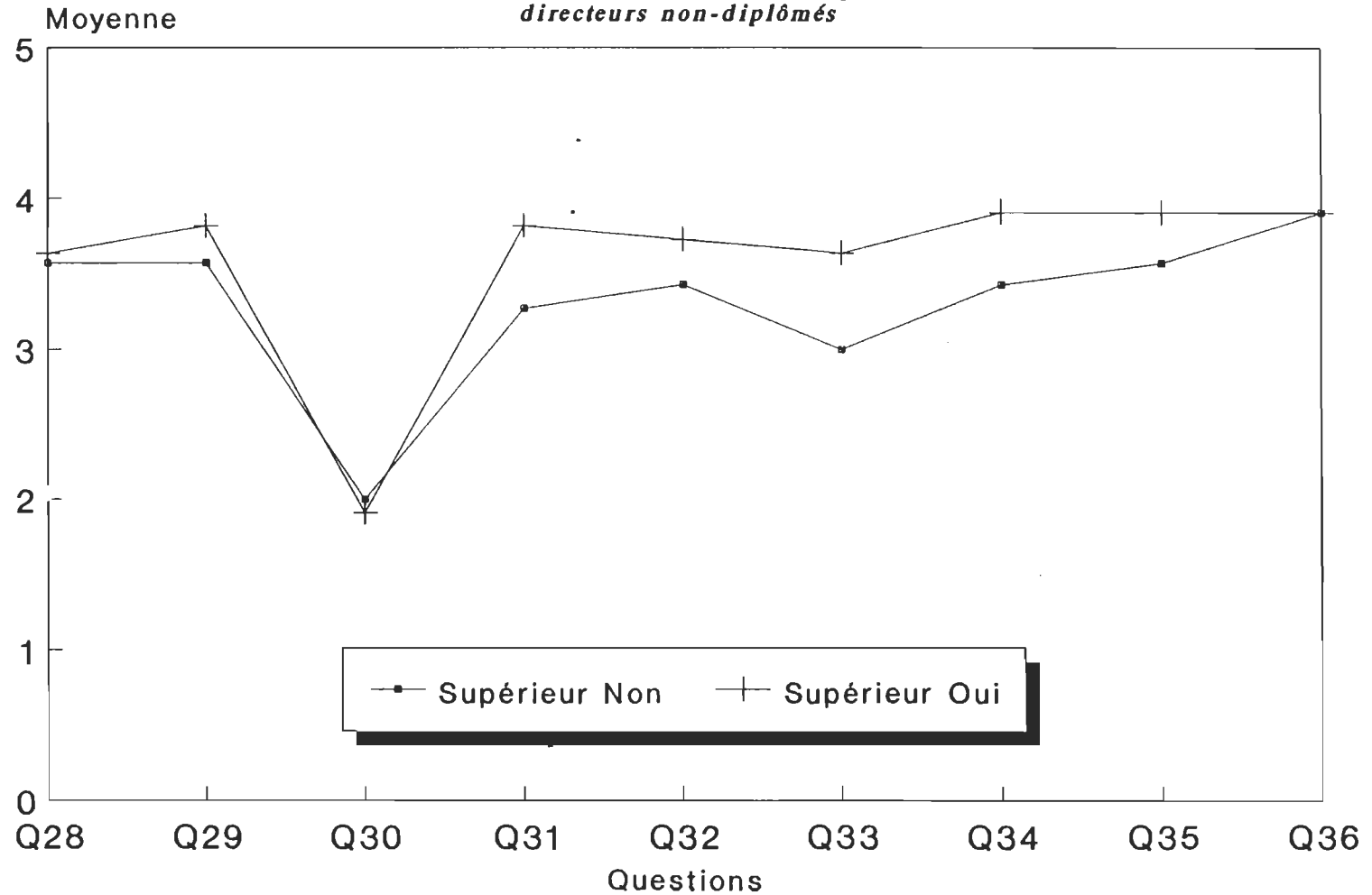
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Prise de Décision et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*



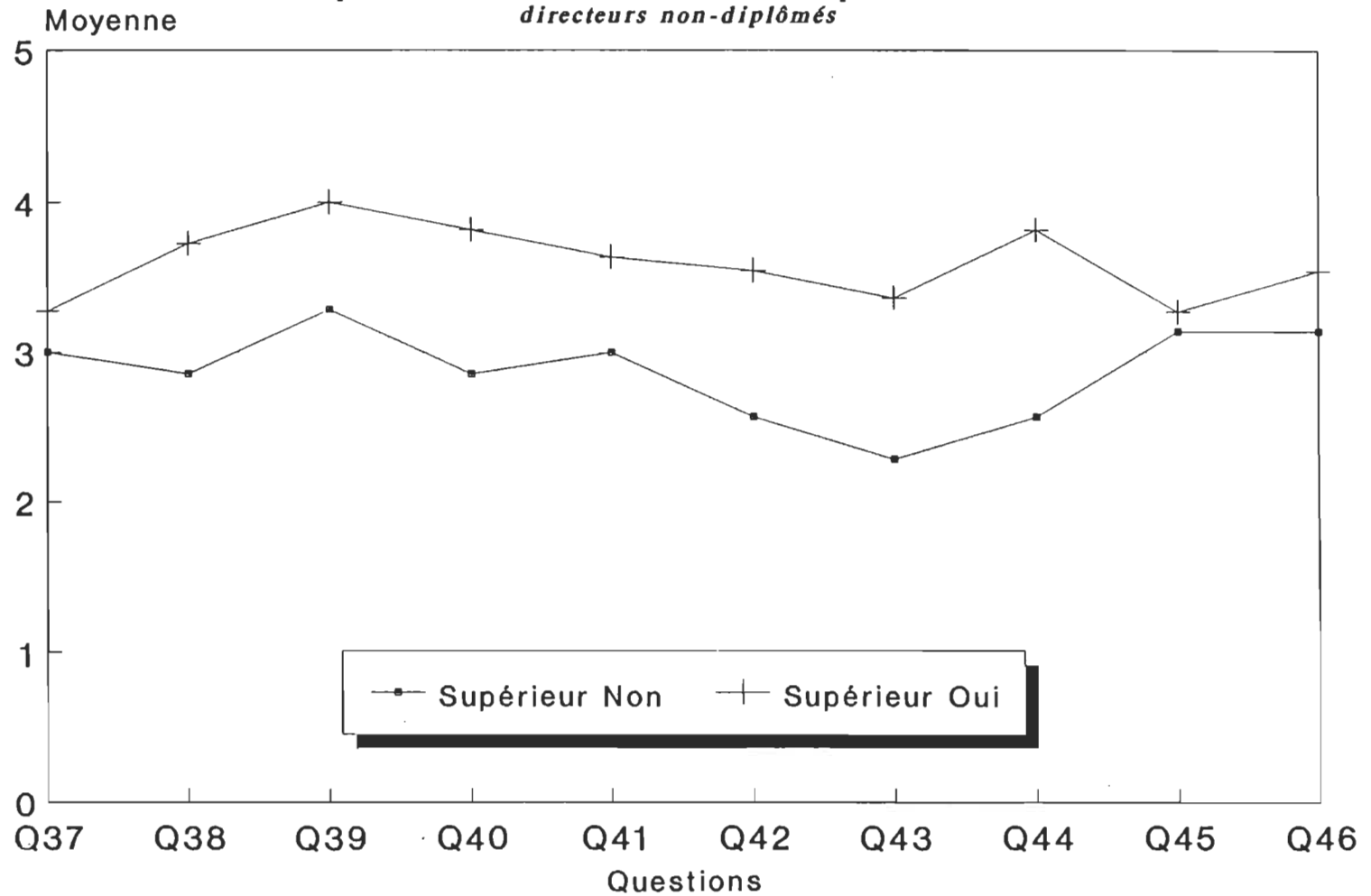
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Planification et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*



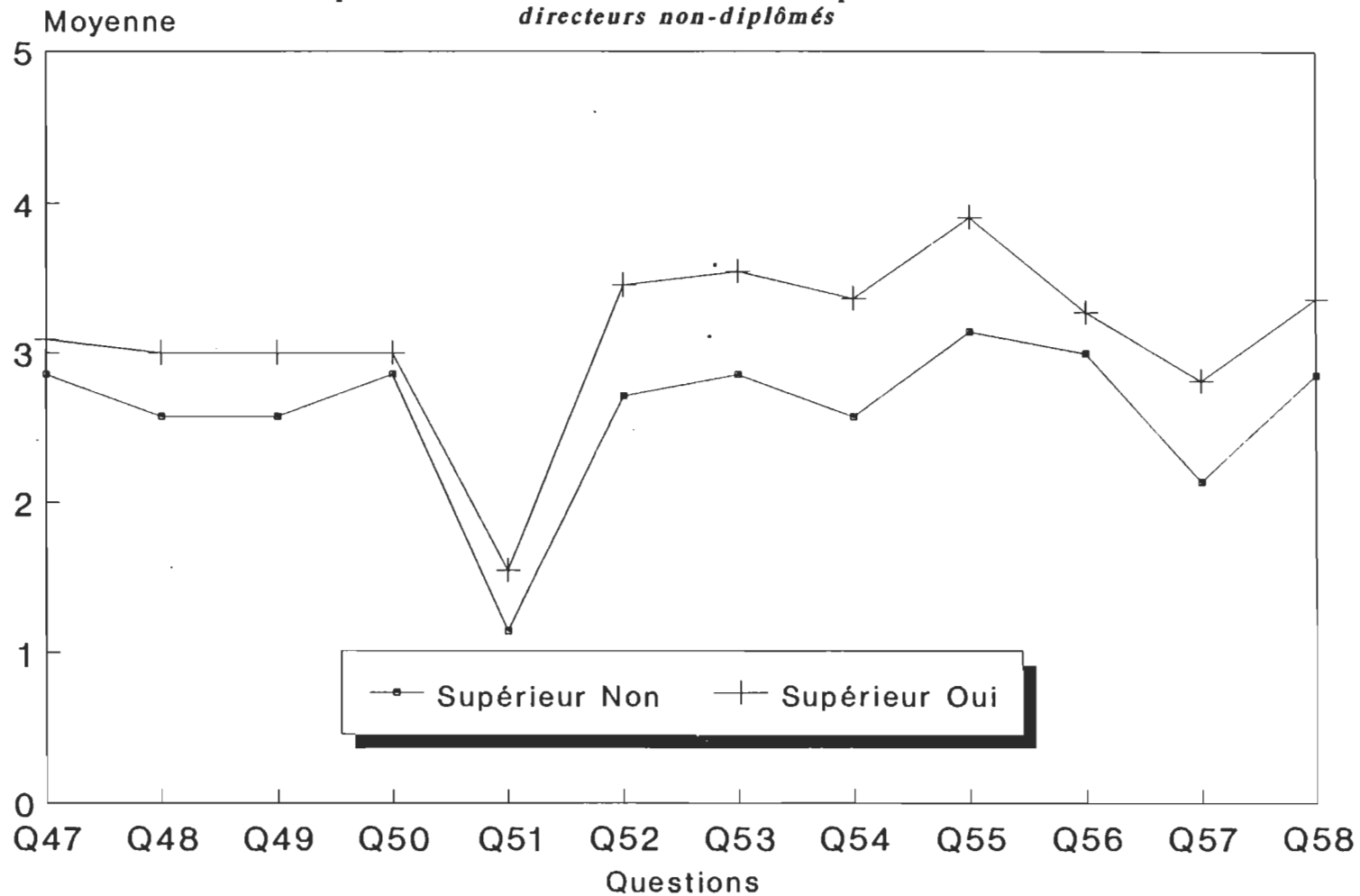
*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Organisation et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*



*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Direction et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*

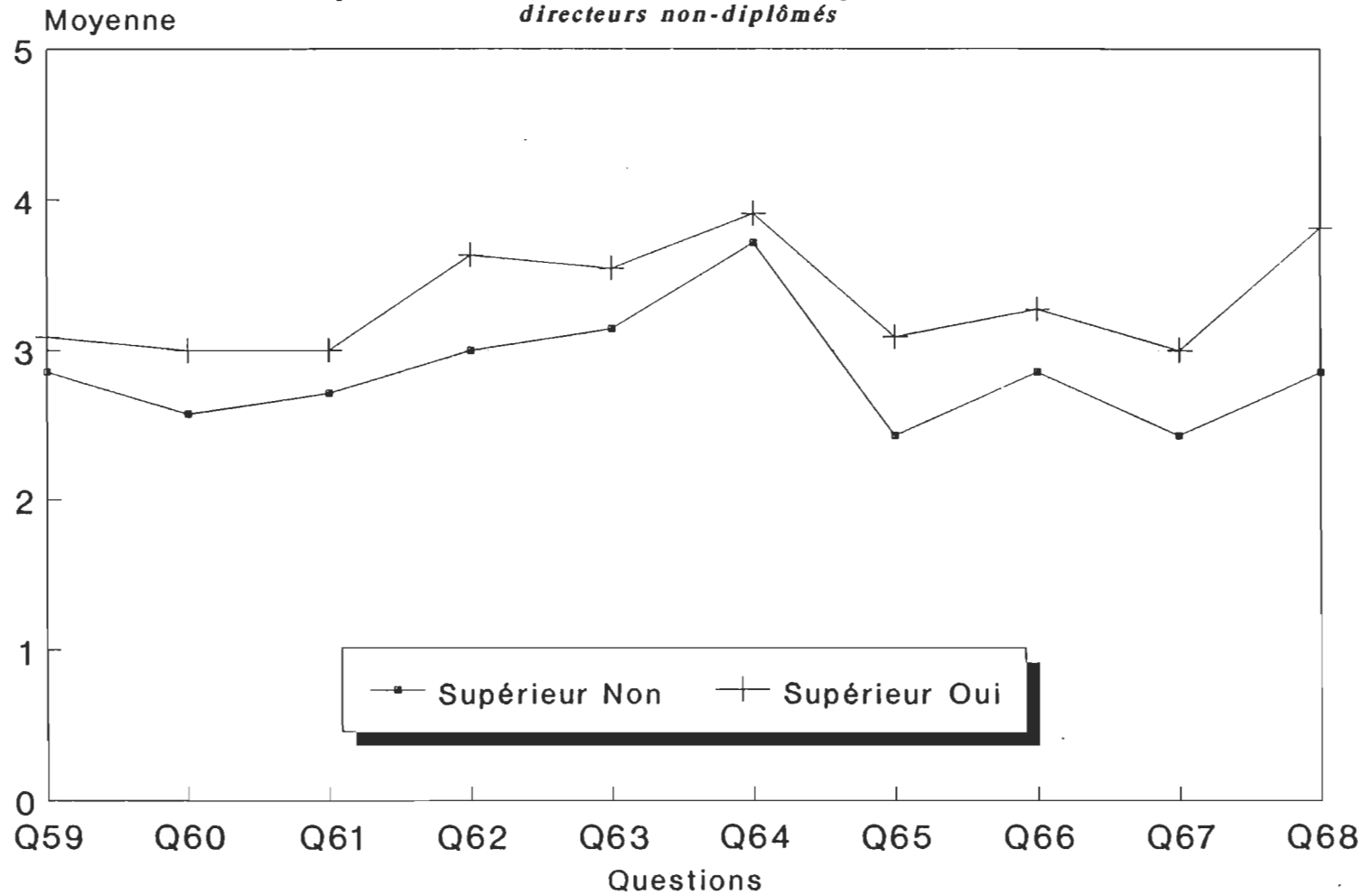


*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Supervision et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*





*Distribution des moyennes en fonction des éléments du questionnaire relatif à la dimension Evaluation et de la perception du supérieur immédiat relativement à la performance des directeurs d'école diplômés et des directeurs non-diplômés*



A N N E X E    5

Questionnaire sur la perception  
des directeurs.

**SECTION A**

**INFORMATIONS GÉNÉRALES**

**INSTRUCTIONS**

Veillez compléter, s'il vous plaît, ce présent questionnaire et le retourner dans l'enveloppe affranchie.

**Toutes les réponses demeurent strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de cette étude.**

Indiquez le numéro  
de la réponse dans  
la case appropriée

1. Statut:

- 1. directeur
- 2. conseiller pédagogique
- 3. enseignant
- 4. autre

☐

2. Sexe:

- 1. femme
- 2. homme

☐

3. Âge:

- 1. 35 ans et moins
- 2. 36 - 60 ans
- 3. 51 ans et plus

☐

4. Le plus haut degré académique:

---

5. Qualifications professionnelles

---

---

## 6. Expérience d'enseignement:

1. moins d'un an
2. 1 - 5 ans
3. 6 - 10 ans
4. 11 - 15 ans
5. 16 - 20 ans
6. 21 - 25 ans
7. 26 - 30 ans
8. 31 - 40 ans
9. plus que 41 ans

☐

## 7. Depuis combien de temps travaillez-vous dans la présente école?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus que 22 ans

☐

## 8. À quel niveau enseignez-vous?

1. P1 - P2
2. P3 - P4
3. P5 - P6
4. S1 - S4
5. ne s'applique pas

☐

9. Indiquez, s'il y a lieu, toute fonction occupée autre que enseignement.

Position	Depuis quand?
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

10. Depuis combien de temps occupez-vous le présent poste?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus de 21 ans



11. Indiquez ci-dessous toute information supplémentaire concernant votre formation et expérience reliées au domaine de l'administration scolaire, information qui n'a pas été mentionnée dans vos réponses antérieures.

---



---



---



---



---

Merci.

## **SECTION B**

### **PERCEPTION DES DIRECTEURS RELATIVEMENT À LEUR PERFORMANCE EN GESTION**

*Version directeur*



### Directions

S'il vous plaît, répondre à chacun des items de cette partie du questionnaire. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez, à l'endroit réservé à cet effet, le **numéro** qui correspond et indique dans quelle mesure vous que manifestez le comportement identifié ou accomplissez l'activité de gestion identifiée.

- (0) Jamais
- (1) Presque jamais
- (2) Rarement
- (3) Quelquefois
- (4) Fréquemment
- (5) Presque toujours

### **(1) PRISE DE DÉCISION**

DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...

12. recherchez des solutions pratiques avant de prendre une décision?
13. portez une attention toute spéciale, dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème?
14. prenez en considération les conséquences de votre décision?
15. recherchez l'opinion de votre personnel dans des décisions qui les concernent?
16. préoccupez-vous de recueillir le plus d'informations avant de prendre une décision?
17. évitez de prendre des décisions rapides à propos de situations critiques?

[illegible]

## (2) PLANIFICATION

DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...

18. fixez pour votre école des objectifs à long terme et à court terme (soit quantitatifs ou qualitatifs) qui soient en relation directe avec ceux du ministère de l'Éducation?
19. fixez des objectifs portant sur l'amélioration du rendement académique?
20. assurez-vous que les objectifs de votre école soient compris de votre personnel?
21. établissez le calendrier relatif à l'atteinte des objectifs de l'école?
22. établissez le calendrier des rencontres avec votre personnel?
23. fixez les objectifs d'école que les enseignants puissent facilement traduire en objectifs au niveau de leur propre classe?
24. assurez-vous que les objectifs fixés par les enseignants au niveau de leur classe soient en conformité avec ceux de l'école?
25. assurez-vous que votre personnel possède l'information nécessaire afin de les aider dans leur planification?
26. contrôlez les divers plans établis dans le but de s'assurer de leur pertinence?
27. fixez des objectifs qui répondent aux besoins de votre école?

[illegible]

### (3) ORGANISATION

DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...

28. déléguez votre autorité à partir des résultats attendus de la part de votre personnel?
29. spécifiez de façon claire vos délégations?
30. formalisez par écrit la description des tâches, les délégations d'autorité ainsi que les objectifs de l'école?
31. clarifiez les responsabilités de votre personnel en fonction de leurs contributions au succès de l'école?
32. mettez en place des mécanismes adéquats de contrôle quand vous déléguez votre autorité?
33. abstenez-vous de décider dans les sphères de responsabilités déléguées à votre personnel?
34. assurez-vous que les rôles et les responsabilités dévolus dans votre école soient clairement et équitablement partagés?
35. assurez-vous que chaque membre du personnel connaisse bien et sache bien ce qu'il a à faire?
36. informez et assurez-vous que votre personnel comprenne bien la nature des relations existantes entre les divers postes de travail?

[illegible]

**(4) DIRECTION**

**DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...**

37. comprenez les motivations de votre personnel et créez un environnement de travail propre à les satisfaire?
38. dirigez votre personnel de façon à ce que les objectifs de celui-ci soient en harmonie avec les objectifs de l'école et du ministère de l'Éducation?
39. mettez en place des règlements qui soient clairs et acceptés par votre personnel?
40. utilisez dans l'école des techniques de communication efficaces?
41. fixez des rencontres en nombre suffisant avec votre personnel?
42. créez un environnement de travail propre à susciter l'innovation?
43. comptez sur votre personnel pour apporter des changements ou exprimer leurs avis sur différents sujets qui les concernent?
44. permettez à votre personnel de le rencontrer pour discuter de leurs problèmes?
45. aidez à orienter le travail de votre personnel sur les programmes ainsi que sur les objectifs et l'environnement de l'école?
46. pratiquez un leadership de participation mais, sait quand nécessaire utiliser un leadership directif?

[illegible]

**(5) SUPERVISION**

DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...

47. rencontrez individuellement vos enseignants pour discuter des progrès de leurs élèves?
48. faites des visites de classe pour vous assurez que les activités des élèves desservent bien leur apprentissage et l'acquisition de concepts et d'habiletés nouvelles?
49. faites des visites de classe pour discuter avec les élèves et les enseignants divers sujets concernant l'école?
50. complimentez brièvement ses enseignants quant à leurs efforts et performances?
51. félicitez sous forme de mémos personnels tout effet digne de mention accompli par vos enseignants?
52. supportez activement vos enseignants à l'utilisation de techniques apprises lors de sessions de formation?
53. planifiez des rencontres individuelles avec vos enseignants pour discuter de problèmes d'apprentissage?
54. planifiez des rencontres pour échanger sur des sujets académiques ou sur de l'information acquise lors de sessions de formation?
55. supportez les actions de vos enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école, tel: devoirs à la maison, discipline, etc.?

[illegible]



## (6) CONTRÔLE

DANS QUELLE MESURE EST-CE QUE VOUS...

59. utilisez des techniques de contrôle permettant d'anticiper les écarts aux divers plans établis?
60. développez des contrôles qui identifient les points majeurs d'exception?
61. développez des techniques de contrôle et d'information démontrant exactement où apparaissent les écarts (déviations) dans l'école?
62. assurez-vous que vos techniques de contrôle et d'information sont bien comprises par ceux qui doivent décider?
63. agissez rapidement quand apparaît tout écart de rendement?
64. agissez conformément aux plans établis selon les demandes de l'environnement?
65. mettez à jour et utilisez des techniques plus nouvelles en matière de planification et de contrôle?
66. développez et utilisez des méthodes globales du contrôle de la performance au niveau de l'école?
67. aidez votre personnel à développer des techniques de contrôle et d'information qui les aideront à bien voir ce qu'ils font dans le but de s'évaluer eux-mêmes?
68. informez votre supérieur des problèmes et faiblesses majeurs de votre école et de leurs causes, ainsi que des moyens retenus pour corriger la situation.

[illegible]



**A N N E X E    6**

Questionnaire sur la perception  
des enseignants.

## **SECTION A**

### **INFORMATIONS GÉNÉRALES**

**INSTRUCTIONS**

Veillez compléter, s'il vous plaît, ce présent questionnaire et le retourner dans l'enveloppe affranchie.

**Toutes les réponses demeurent strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de cette étude.**

Indiquez le numéro  
de la réponse dans  
la case appropriée

1. Statut:
1. directeur
  2. conseiller pédagogique
  3. enseignant
  4. autre

☐

2. Sexe:
1. femme
  2. homme

☐

3. Âge:
1. 35 ans et moins
  2. 36 - 60 ans
  3. 51 ans et plus

☐

4. Le plus haut degré académique:

---

5. Qualifications professionnelles

---

---

## 6. Expérience d'enseignement:

1. moins d'un an
2. 1 - 5 ans
3. 6 - 10 ans
4. 11 - 15 ans
5. 16 - 20 ans
6. 21 - 25 ans
7. 26 - 30 ans
8. 31 - 40 ans
9. plus que 41 ans

☐

## 7. Depuis combien de temps travaillez-vous dans la présente école?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus que 22 ans

☐

## 8. À quel niveau enseignez-vous?

1. P1 - P2
2. P3 - P4
3. P5 - P6
4. S1 - S4
5. ne s'applique pas

☐

9. Indiquez, s'il y a lieu, toute fonction occupée autre que enseignement.

Position	Depuis quand?
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

10. Depuis combien de temps occupez-vous le présent poste?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus de 21 ans



11. Indiquez ci-dessous toute information supplémentaire concernant votre formation et expérience reliées au domaine de l'administration scolaire, information qui n'a pas été mentionnée dans vos réponses antérieures.

---



---



---



---



---

Merci.

## **SECTION B**

### **PERCEPTION DE LA PERFORMANCE DES DIRECTEURS TELLE QUE PERÇUE PAR LES ENSEIGNANTS**

*Version enseignant*

### Directives

S'il vous plaît, répondre à chacun des items de cette partie du questionnaire. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez, à l'endroit réservé à cet effet, le **numéro** qui correspond et indique dans quelle mesure vous croyez que votre directeur manifeste le comportement identifié ou qu'il accomplit l'activité de gestion identifiée.

- (0) Jamais
- (1) Presque jamais
- (2) Rarement
- (3) Quelquefois
- (4) Fréquemment
- (5) Presque toujours



## (1) PRISE DE DÉCISION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

12. recherche des solutions pratiques avant de prendre une décision?
13. porte une attention toute spéciale, dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème?
14. prend en considération les conséquences de sa décision?
15. recherche l'opinion de son personnel dans des décisions qui les concernent?
16. se préoccupe de recueillir le plus d'informations avant de prendre une décision?
17. évite de prendre des décisions rapides à propos de situations critiques?

[illegible]

## (2) PLANIFICATION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

18. fixe pour son école des objectifs à long terme et à court terme (soit quantitatifs ou qualitatifs) qui soient en relation directe avec ceux du ministère de l'Éducation?
19. fixe des objectifs portant sur l'amélioration du rendement académique?
20. s'assure que les objectifs de son école soient compris de son personnel?
21. établit le calendrier relatif à l'atteinte des objectifs de l'école?
22. établit le calendrier des rencontres avec son personnel?
23. fixe les objectifs d'école que les enseignants puissent facilement traduire en objectifs au niveau de leur propre classe?
24. s'assure que les objectifs fixés par les enseignants au niveau de leur classe soient en conformité avec ceux de l'école?
25. s'assure que son personnel possède l'information nécessaire afin de les aider dans leur planification?
26. contrôle les divers plans établis dans le but de s'assurer de leur pertinence?
27. fixe des objectifs qui répondent aux besoins de son école?

[illegible]

### (3) ORGANISATION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

28. délègue son autorité à partir des résultats attendus de la part de son personnel?
29. spécifie de façon claire ses délégations?
30. formalise par écrit la description des tâches, les délégations d'autorité ainsi que les objectifs de l'école?
31. clarifie les responsabilités de son personnel en fonction de leurs contributions au succès de l'école?
32. met en place des mécanismes adéquats de contrôle quand il délègue son autorité?
33. s'abstient de décider dans les sphères de responsabilités déléguées à son personnel?
34. s'assure que les rôles et les responsabilités dévolus dans son école soient clairement et équitablement partagés?
35. s'assure que chaque membre du personnel connaisse bien et sache bien ce qu'il a à faire?
36. informe et s'assure que son personnel comprenne bien la nature des relations existantes entre les divers postes de travail?

[illegible]

**(4) DIRECTION**

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

37. comprend les motivations de son personnel et crée un environnement de travail propre à les satisfaire?
38. dirige son personnel de façon à ce que les objectifs de celui-ci soient en harmonie avec les objectifs de l'école et du ministère de l'Éducation?
39. met en place des règlements qui soient clairs et acceptés par son personnel?
40. utilise dans l'école des techniques de communication efficaces?
41. fixe des rencontres en nombre suffisant avec son personnel?
42. crée un environnement de travail propre à susciter l'innovation?
43. compte sur son personnel pour apporter des changements ou exprimer leurs avis sur différents sujets qui les concernent?
44. permet à son personnel de le rencontrer pour discuter de leurs problèmes?
45. aide à orienter le travail de son personnel sur les programmes ainsi que sur les objectifs et l'environnement de l'école?
46. pratique un leadership de participation mais, sait quand nécessaire utiliser un leadership directif?

[illegible]







## A N N E X E 7

Questionnaire sur la perception  
du supérieur immédiat.



## **SECTION A**

### **INFORMATIONS GÉNÉRALES**

### INSTRUCTIONS

Veuillez compléter, s'il vous plaît, ce présent questionnaire et le retourner dans l'enveloppe affranchie.

**Toutes les réponses demeurent strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de cette étude.**

Indiquez le numéro  
de la réponse dans  
la case appropriée

1. Statut:

- 1. directeur
- 2. conseiller pédagogique
- 3. enseignant
- 4. autre

☐

2. Sexe:

- 1. femme
- 2. homme

☐

3. Âge:

- 1. 35 ans et moins
- 2. 36 - 60 ans
- 3. 51 ans et plus

☐

4. Le plus haut degré académique:

---

5. Qualifications professionnelles

---

---

## 6. Expérience d'enseignement:

1. moins d'un an
2. 1 - 5 ans
3. 6 - 10 ans
4. 11 - 15 ans
5. 16 - 20 ans
6. 21 - 25 ans
7. 26 - 30 ans
8. 31 - 40 ans
9. plus que 41 ans

☐

## 7. Depuis combien de temps travaillez-vous dans la présente école?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus que 22 ans

☐

## 8. À quel niveau enseignez-vous?

1. P1 - P2
2. P3 - P4
3. P5 - P6
4. S1 - S4
5. ne s'applique pas

☐

9. Indiquez, s'il y a lieu, toute fonction occupée autre que enseignement.

Position	Depuis quand?
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

10. Depuis combien de temps occupez-vous le présent poste?

1. moins d'un an
2. 1 - 3 ans
3. 4 - 6 ans
4. 7 - 9 ans
5. 10 - 12 ans
6. 13 - 15 ans
7. 16 - 18 ans
8. 19 - 21 ans
9. plus de 21 ans



11. Indiquez ci-dessous toute information supplémentaire concernant votre formation et expérience reliées au domaine de l'administration scolaire, information qui n'a pas été mentionnée dans vos réponses antérieures.

---



---



---



---



---

Merci.

## **SECTION B**

### **PERCEPTION DE LA PERFORMANCE DES DIRECTEURS TELLE QUE PERÇUE PAR LEUR SUPÉRIEUR IMMÉDIAT**

*Version supérieur immédiat*

### Directives

S'il vous plaît, répondre à chacun des items de cette partie du questionnaire. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez, à l'endroit réservé à cet effet, le **numéro** qui correspond et indique dans quelle mesure vous croyez que votre directeur manifeste le comportement identifié ou qu'il accomplit l'activité de gestion identifiée.

- (0) Jamais
- (1) Presque jamais
- (2) Rarement
- (3) Quelquefois
- (4) Fréquemment
- (5) Presque toujours

### (1) PRISE DE DÉCISION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

12. recherche des solutions pratiques avant de prendre une décision?
13. porte une attention toute spéciale, dans le choix des solutions aux facteurs critiques de la solution d'un problème?
14. prend en considération les conséquences de sa décision?
15. recherche l'opinion de son personnel dans des décisions qui les concernent?
16. se préoccupe de recueillir le plus d'informations avant de prendre une décision?
17. évite de prendre des décisions rapides à propos de situations critiques?

[illegible]



## (2) PLANIFICATION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

18. fixe pour son école des objectifs à long terme et à court terme (soit quantitatifs ou qualitatifs) qui soient en relation directe avec ceux du ministère de l'Éducation?
19. fixe des objectifs portant sur l'amélioration du rendement académique?
20. s'assure que les objectifs de son école soient compris de son personnel?
21. établit le calendrier relatif à l'atteinte des objectifs de l'école?
22. établit le calendrier des rencontres avec son personnel?
23. fixe les objectifs d'école que les enseignants puissent facilement traduire en objectifs au niveau de leur propre classe?
24. s'assure que les objectifs fixés par les enseignants au niveau de leur classe soient en conformité avec ceux de l'école?
25. s'assure que son personnel possède l'information nécessaire afin de les aider dans leur planification?
26. contrôle les divers plans établis dans le but de s'assurer de leur pertinence?
27. fixe des objectifs qui répondent aux besoins de son école?

[illegible]



(4) DIRECTION

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

37. comprendre les motivations de son personnel et crée un environnement de travail propre à les satisfaire?
38. dirige son personnel de façon à ce que les objectifs de celui-ci soient en harmonie avec les objectifs de l'école et du ministère de l'Éducation?
39. met en place des règlements qui soient clairs et acceptés par son personnel?
40. utilise dans l'école des techniques de communication efficaces?
41. fixe des rencontres en nombre suffisant avec son personnel?
42. crée un environnement de travail propre à susciter l'innovation?
43. compte sur son personnel pour apporter des changements ou exprimer leurs avis sur différents sujets qui les concernent?
44. permet à son personnel de le rencontrer pour discuter de leurs problèmes?
45. aide à orienter le travail de son personnel sur les programmes ainsi que sur les objectifs et l'environnement de l'école?
46. pratique un leadership de participation mais, sait quand nécessaire utiliser un leadership directif?

[illegible]

**(5) SUPERVISION**

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

47. rencontre individuellement ses enseignants pour discuter des progrès de leurs élèves?
48. fait des visites de classe pour s'assurer que les activités des élèves desservent bien leur apprentissage et l'acquisition de concepts et d'habiletés nouvelles?
49. fait des visites de classe pour discuter avec les élèves et les enseignants divers sujets concernant l'école?
50. complimente brièvement ses enseignants quant à leurs efforts et performances?
51. félicite sous forme de mémos personnels tout effet digne de mention accompli par ses enseignants?
52. supporte activement ses enseignants à l'utilisation de techniques apprises lors de sessions de formation?
53. planifie des rencontres individuelles avec ses enseignants pour discuter de problèmes d'apprentissage?
54. planifie des rencontres pour échanger sur des sujets académiques ou sur de l'information acquise lors de sessions de formation?
55. supporte les actions de ses enseignants ayant trait au respect des règlements de l'école, tel: devoirs à la maison, discipline, etc.?

[illegible]



## (6) CONTRÔLE

## DANS QUELLE MESURE VOTRE DIRECTEUR...

59. utilise des techniques de contrôle permettant d'anticiper les écarts aux divers plans établis?
60. développe des contrôles qui identifient les points majeurs d'exception?
61. développe des techniques de contrôle et d'information démontrant exactement où apparaissent les écarts (déviations) dans l'école?
62. s'assure que ses techniques de contrôle et d'information sont bien comprises par ceux qui doivent décider?
63. agit rapidement quand apparaît tout écart de rendement?
64. agit conformément aux plans établis selon les demandes de l'environnement?
65. se met à jour et utilise des techniques plus nouvelles en matière de planification et de contrôle?
66. développe et utilise des méthodes globales du contrôle de la performance au niveau de l'école?
67. aide son personnel à développer des techniques de contrôle et d'information qui les aideront à bien voir ce qu'ils font dans le but de s'évaluer eux-mêmes?
68. informe son supérieur des problèmes et faiblesses majeurs de son école et de leurs causes, ainsi que des moyens retenus pour corriger la situation.

[illegible]

**A N N E X E    8**

Lettre aux directeurs

5th February 1992

.....  
.....  
.....

Dear .....

As part of my graduate studies I am conducting a research project related to the performance of school administrators.

The purpose of the study is essentially to evaluate the impact of the training programme in educational management on our school system.

As a heateacher I do realise the importance of your time and I am hoping that what I am asking of you will not upset too much of your already busy schedule.

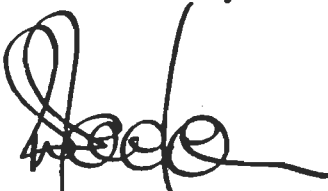
Please complete the attached questionnaire with sincere honesty and return it to me in the envelop provided on or before 14th February 1992.

All responses will be treated in strict confidence and used for the purpose of this study only.

Your help and cooperation are greatly appreciated. Do not hesitate to contact me should you need any assistance.

Thank you again for your time and sincere response to this study.

Yours sincerely

  
MACSUZY MONDON (MRS)  
DIRECTOR SCHOOLS



**A N N E X E    9**

Lettre aux enseignants

5th February, 1992

Mr/Mrs .....

.....

.....

Dear .....

As part of my graduate studies I am conducting a research project related to the performance of school administrators.

The purpose of the study is essentially to evaluate the impact of the training programme in educational management on our school system.

As a teacher I do realise the importance of your time and I am hoping that what I am asking of you will not upset too much your already busy schedule.


Please complete the attached questionnaire with sincere honesty and return it to me in the envelope provided on or before Friday 14th February 1992.

All responses will be treated in strict confidence and used for the purpose of this study only.

Your help and cooperation are greatly appreciated. Do not hesitate to contact me should you need any assistance.

Thank you again for your time and sincere response to this study.

Yours sincerely



MACSUZY MONDON (MRS)  
DIRECTOR SCHOOLS